Gisela Drewitz

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG DES EINFLUSSES FAMILIÄRER GEGEBENHEITEN AUF DIE SCHULLEISTUNGEN VON KINDERN UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DES PHÄNOMENS DER "ERWARTUNGSWIDRIGEN SCHULLEISTUNG"

1977

1978

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547226_0001

Psychologie

E L T E R N H A U S U N D S C H U L L E I S T U N G

Empirische Untersuchung des Einflusses familiärer Gegebenheiten auf die Schulleistungen von Kindern, unter besonderer Berücksichtigung des Phänomens der "erwartungswidrigen Schulleistung"

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westfalen)

vorgelegt von
Gisela Drewitz
aus Berlin
1977

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 24. November 1977
Dekan: Prof. Dr. M. E. Brockhoff
Referent: Prof. Dr. Lilly Kemmler
Korreferent: Prof. Dr. Ursula Piontkowski

I N H A L T

	VORWORT	8
1.	EINLEITUNG	11
1.1	Die Bedeutung der Schulleistung heute	11
1.2	Der Wert von Langzeitstudien für die pädagogische Forschung	12
1.3	Das Phänomen der "erwartungswidrigen Schulleistung"	13
1.3.1	Eine allgemein übliche Definition dieses Phänomens	14
1.3.2	Motive für die sog. Over- und Underachievement-Forschung	14
1.3.3	Zweifel am Over- und Underachiever-Konzept	17
1.4	Das Anliegen unserer Untersuchung	19
1.4.1	Die spezielle Aufgabe unserer Untersuchung	19
1.4.2	Die Skizzierung unseres Untersuchungs-Konzeptes	21
1.4.3	Versuch einer kritischen Stellungnahme	22
1.5	Die Ziele unserer Arbeit	24
	P L A N U N G U N D D U R C H F Ü H R U N G D E R U N T E R S U C H U N G	
2.	STICHPROBE	25
2.1	Charakterisierung der Längsschnittstichprobe	25
2.2	Beschreibung der Stichprobe dieser Untersuchung	27

2.2.1	Die Auswahlkriterien	28
2.2.1.1	Zeitpunktwahl der Kriterien	28
2.2.1.2	Das Kriterium "Intelligenz"	3o
2.2.1.3	Das Kriterium "Schulerfolg"	32
2.2.2	Die Kennzeichnung der Stichprobengruppen	34
3.	ENTWICKLUNG UNSERES INTERVIEWSCHEMAS	39
3.1	Allgemeine Kennzeichnung unseres Interviews	4o
3.2	Entstehung unseres Interviewschemas	41
4.	DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	45
4.1	Allgemeine Kontaktaufnahme	46
4.2	Interviewerinnen	47
4.3	Aufteilung der Stichprobe	48
4.4	Die Interviews	49
4.4.1	Persönliche Kontaktaufnahme	49
4.4.1.1	Vorgehensweise	51
4.4.1.2	Bereitschaft zur Mitarbeit	54
4.4.2	Durchführung der Interviews	66
4.4.2.1	Ort der Befragungen	66
4.4.2.2	Zeit der Befragungen	67
4.4.2.3	Allgemeine Hinweise vor Interviewbeginn	68
4.4.2.4	Aufzeichnung der Interviews	69
4.4.2.5	Dauer der Interviews	73
4.4.2.6	Kontakt während der Interviews	73
4.4.3	Vergleichbarkeit der Interviewsituationen	76
4.5	Interviewernotizen	78
4.6	Untersuchungsdauer	79
4.7	Zusammenfassung	81

5. AUFBEREITUNG DER DATEN 84
5.1 Formale Aufbereitung 84
5.2 Verschlüsselung 85
5.3 Statistische Auswertung 88

DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

6. ABKLÄRUNG EINIGER BEEINTRÄCHTIGUNGSMÖGLICHKEITEN DER ALLGEMEINEN LERNFÄHIGKEIT 93
6.1 Anfälligkeit für Krankheiten 93
6.2 Länger andauernde Krankheiten 96
6.3 Sprachstörungen 98
6.4 Linkshändigkeit 99
6.5 Körperliche Schwächen 1oo
6.6 Zusammenfassung 1o2

7. KENNZEICHNUNG DER SOZIALEN, FAMILIÄREN GEGEBENHEITEN 1o3
7.1 Struktur der Familien 1o4
7.1.1 Vollständigkeit der Familien 1o4
7.1.2 Anzahl der Kinder 1o6
7.1.3 Lebensalter der Eltern 1o8
7.1.4 Konfession der Familien 111
7.2 Berufsbedingte soziale Stellung der Familien 113
7.2.1 Soziale Herkunft der Eltern 113
7.2.2 Schulbildung der Eltern 119
7.2.3 Berufsentwicklung der Eltern 124
7.2.3.1 Beruf(-sziel) nach Schulabschluß 124
7.2.3.2 Dauer der Berufsausbildung 131
7.2.3.3 Berufswahl 135
7.2.3.4 Berufswechsel 14o
7.2.3.5 Berufliche Unzufriedenheit 143

7.2.3.6	Beruf und Stellung der Väter zum Zeitpunkt der Erhebung (197o)	147
7.3	Wirtschaftliche Lage der Familien	15o
7.3.1	Einkommen der Familie	151
7.3.2	Berufstätigkeit der Mütter	154
7.3.3	Wohnverhältnisse der Familien	16o
7.4	Zusammenfassung der bedeutsamsten Befunde bezüglich der sozialen, familiären Gegebenheiten	164
8.	KENNZEICHNUNG DES FAMILIÄREN ANREGUNGSANGEBOTES	169
8.1	Die kulturellen Interessen der Eltern als "indirekt" wirksames Anregungsangebot	171
8.1.1	Interesse der Eltern an Massenmedien	171
8.1.1.1	Regelmäßiger Bezug einer Tageszeitung	171
8.1.1.2	Besitz und Benutzung eines Fernsehgerätes	174
8.1.2	Interesse der Eltern an Büchern	185
8.1.2.1	Mitgliedschaft in einer Buchgemeinschaft oder Leihbibliothek	185
8.1.2.2	Besitz von Nachschlagewerken	191
8.1.3	Einige spezielle Freizeitinteressen der Eltern	195
8.1.3.1	Die "liebste" Freizeitbeschäftigung	195
8.1.3.2	Mitgliedschaft in einem Verein	2o1
8.1.3.3	Theater- oder Konzertbesuche	2o5
8.2	Das "direkt" wirksame, kindbezogene Anregungsangebot, unter besonderer Berücksichtigung der Herkunft der Anregungen	2o8
8.2.1	Anregungsangebot durch Massenmedien	2o9
8.2.1.1	Das Lesen einer Tageszeitung	2o9
8.2.1.2	Benutzung eines Fernsehgerätes	213
8.2.2	Anregungsangebot durch Bücher	222
8.2.2.1	Der Zugang zu Büchern	223
8.2.2.2	Die Entwicklung der Leseintensität	23o
8.2.2.3	Die Art des Lesestoffs	234
8.2.3	Anregungsangebot durch einige spezielle Freizeitinteressen	237
8.2.3.1	Die "liebste" Freizeitbeschäftigung	237

8.2.3.2 Außerschulischer Unterricht 244

8.2.3.3 Mitgliedschaft in einem Verein 249

8.3 Zusammenfassung der bedeutsamsten Befunde bezüglich des familiären Anregungsangebotes 256

9. KENNZEICHNUNG DES FAMILIÄREN, SCHULBEZOGENEN LEISTUNGSDRUCKS 265

9.1 Die von den Eltern gesetzten Schulleistungs- und Berufsziele 266

9.1.1 Die von den Eltern erwarteten Schulleistungen 267

9.1.1.1 Die Wahl des Schultyps 268

9.1.1.2 Zufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes 285

9.1.2 Die für die Kinder erhofften Berufsziele 295

9.1.2.1 Der "Traumberuf" 297

9.1.2.2 Der an der Realität orientierte Berufswunsch 3o7

9.1.2.3 Der wesentlichste Aspekt bei der Berufswahl 314

9.2 Die Reaktionen der Eltern auf die Schulleistungen ihrer Kinder 316

9.2.1 Das Sanktionsverhalten der Eltern 317

9.2.1.1 Reaktionen auf "gute" Schulleistungen 319

9.2.1.2 Reaktionen auf "schwache" Schulleistungen 334

9.2.2 Maßnahmen der Eltern zur Förderung der kindlichen Schulleistungen 353

9.2.2.1 Allgemeines Interesse der Eltern am Schulfortkommen ihrer Kinder 353

9.2.2.2 Maßnahmen zur Verbesserung der kindlichen Schulleistungen 358

9.2.2.2.1 Unterstützung bei den Schularbeiten 359

9.2.2.2.2 Unterstützung, wenn die Schulleistungen verbesserungswürdig waren 367

9.3 Zusammenfassung der bedeutsamsten Befunde bezüglich des familiären, schulbezogenen Leistungsdrucks 373

A B S C H L I E S S E N D E B E T R A C H T U N G D E R E R G E B N I S S E

1o.	ZUSAMMENSCHAU, DISKUSSION UND BEURTEILUNG DER WESENTLICHSTEN ERGEBNISSE	38o
1o.1	Kennzeichnung der einzelnen Stichprobengruppen anhand der wesentlichsten Ergebnisse	38o
1o.1.1	Die familiären Gegebenheiten der erwartungsgemäß Guten	381
1o.1.2	Die familiären Gegebenheiten der Overachiever	383
1o.1.3	Die familiären Gegebenheiten der Underachiever	385
1o.1.4	Die familiären Gegebenheiten der erwartungsgemäß Schwachen	387
1o.2	Analyse und Diskussion der für Schulleistungen relevantesten familiären Gegebenheiten	39o
1o.3	Der Einfluß der Rollennormen auf die Bildungsaussichten der Kinder	394
1o.4	Beurteilung unserer Ergebnisse im Hinblick auf pädagogische Schlußfolgerungen	395

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS 398

TABELLENVERZEICHNIS 399

LITERATURVERZEICHNIS 4oo

ANHANG

A	Interviewschema	41o
B	Anhang zum Interviewschema	436
C	Kodierungsplan	438
D	Lebenslauf	47o

V O R W O R T

Die in der hier vorliegenden Arbeit beschriebene Untersuchung stellt einen nachträglich geplanten Beitrag zu einer von Frau Prof. Dr. Lilly KEMMLER in Münster durchgeführten, derzeit experimentell bereits abgeschlossenen Längsschnittstudie dar. Die Beschreibung dieser Längsschnittuntersuchung und deren Ergebnisse sind in zwei Veröffentlichungen mit den Titeln "Erfolg und Versagen in der Grundschule" (KEMMLER 1967) und "Schulerfolg und Schulversagen" (KEMMLER 1976) niedergelegt worden. Ziel dieser Langzeitstudie war es, "die spezifischen Unterschiede zwischen Gruppen von erfolgreichen Kindern und von Schulversagern in den verschiedenen Persönlichkeitsbereichen und auf unterschiedlichen Leistungsgebieten mit Hilfe erprobter, objektiver Prüfverfahren zu analysieren und wenn möglich Gruppen von Schulversagern zu unterscheiden und Hinweise für die heilpädagogische Betreuung zu gewinnen" (KEMMLER 1967, S. 13). Bei der Planung dieses Projektes war eine direkte Erhebung besonderer Umwelteinflüsse, wie vor allem die des Elternhauses oder auch der Schule selbst, nicht vorgesehen worden. Hinsichtlich der familiären Umweltsituation wurden lediglich indirekt einige Informationen gewonnen, indem hierzu Lehrer nach ihren Beobachtungen und Einschätzungen befragt wurden. Schon allein die Auswertung dieser Fragebogen ließ es lohnenswert erscheinen, mehr und vor allem detailliertere Angaben zu den familiären Gegebenheiten erfolg-

reicher und versagender Schüler von den Eltern selbst zu erbitten. Dieses Vorhaben kennzeichnet allgemein den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Es ist mir ein aufrichtiges Anliegen, all jenen, die durch Informationen, Ratschläge und Ermunterungen wesentlich zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben, herzlich zu danken. Dazu gehören

vor allen Frau Prof. Dr. Lilly KEMMLER, die diese Untersuchung anregte, die den sich über Jahre erstreckenden Fortgang dieser Arbeit dennoch mit stetigem Interesse verfolgte und durch Informationen, Vorschläge und Ermutigungen förderte;

Herr Dr. Clemens TRUDEWIND, der zahlreiche Anregungen für die Entwicklung unseres Interviewschemas gab, indem er in seinen derzeit noch nicht veröffentlichten Fragebogen zur "häuslichen Umwelt" großzügig Einblick gewährte, und der durch seine Bereitschaft, ausführlich über seine Erfahrungen bei der Datenerhebung durch Interviews zu berichten, wesentlich zum Gelingen dieser Untersuchung beitrug;

Fräulein Helga MARENCIC, die durch unermüdliche Einsatzbereitschaft, durch zahlreiche Einfälle bei der Entwicklung des Interviewschemas und durch ihre geschickte Interviewführung eine wertvolle Hilfe bei der Datenerhebung war;

meine Kollegen, Herr Friedel NIEMEIER und Herr Ulrich ZINGELER, die mit Ideen, Stellungnahmen und Ermunterungen oft zur Seite standen;

Herr Bernhard RAMING, der mir freundlicherweise für die statistische Auswertung der Daten sein FORTRAN-Programm des "Fisher Exact Probalility Test" zur Verfügung stellte;

die Mitarbeiter des Rechenzentrums der Universität Münster, deren Beratungen die Datenauswertungen erleichterten;

die Mitglieder der Arbeitsgruppe des Längsschnittprojektes von Frau Prof. Dr. Lilly KEMMLER, und zwar Herr Lothar DUNKEL, Herr Wolfgang FIEGENBAUM, Fräulein Helga MARENCIC, Herr Friedel NIEMEIER und Herr Ulrich ZINGELER, die an der Entwicklung des Interviewschemas insofern beteiligt waren, als sie gemeinsam die Entwürfe mit überdachten und so manche Anregung zu deren Überarbeitung vorschlugen;

und ganz besonders die 76 Mütter, die sich im wesentlichen aus Interesse und Hilfsbereitschaft für unser rund zweistündiges Interview zur Verfügung stellten, sich überwiegend um gewissenhafte Beantwortung unserer Fragen bemühten und ohne deren Mitarbeit diese Untersuchung nie stattgefunden hätte.

Gisela Drewitz

1. Einleitung

1.1 Die Bedeutung der Schulleistung heute

Noch nie war die Schulleistung eines Kindes von so existenzieller Bedeutung wie heute. Denn wir leben in einer Gesellschaft, in der infolge beständig fortschreitender Industrialisierung nahezu auf jedem Gebiet nur noch Platz für Spezialisten zu sein scheint und in der die Frage nach Leistung vor allen anderen menschlichen Werten immer mehr in den Vordergrund rückt. Spezialist werden, sich also besondere berufliche Qualifikationen aneignen und damit die Möglichkeit erwerben, in der "nivellierten Berufsgesellschaft" (SCHELSKY 1967[6]) von heute eine sozial geschätzte Stellung einzunehmen, kann in der Regel aber nur derjenige, der über bestimmte schulische Voraussetzungen verfügt. Denn für den Zugang zu den meisten Berufen, mit Ausnahme der sozial am wenigsten geachteten Anlernberufe, ist der Besitz eines Abschlußzeugnisses einer bestimmten Schulform Bedingung. Darüberhinaus sind die Zensuren der Abschlußzeugnisse bedeutsam, und zwar vor allem dann, wenn - wie augenblicklich - Zeiten herrschen, in denen es infolge Mangels an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen Zulassungsbeschränkungen und eine nicht unerhebliche, gerade auch die Jugendlichen betreffende Arbeitslosenquote gibt.

Die Schulleistung ist jedoch nicht nur "für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten" (SCHELSKY 1967[6], S. 17) richtungsweisend, sondern darüberhinaus oder besser, gerade deswegen, auch für die Persönlichkeitsentwicklung jedes Kindes von gravierender Bedeutung. Denn ein Kind, das in der Schule erfolgreich ist, wird sich seelisch

und damit auch körperlich freier entwickeln können - denn es hat regelmäßig Erfolgserlebnisse, findet meist allseitig Anerkennung, muß also in schulischer Hinsicht keinen Druck fürchten - als eines, das häufig Mißerfolgserlebnisse hinnehmen muß und zudem sowohl von seiten der Schule als auch von seiten der Eltern einem ständigen Leistungsdruck ausgesetzt ist, weil es den schulischen Anforderungen nur mühsam oder gar nur ungenügend nachkommen kann.

Die Tatsache, daß der Schule in unserer Gesellschaft "die Rolle einer bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebens-Chancen" (SCHELSKY 1967[6], S. 18) zugefallen ist, erklärt einerseits das in jüngster Zeit enorm gestiegene Interesse aller unmittelbar Beteiligten - Eltern, Lehrer und Schüler selbst - am Schulerfolg jedes Kindes, andererseits die vor allem in den beiden letzten Jahrzehnten aus dringender Notwendigkeit intensivierte Forschung, die darauf abzielt, Ursachen des Schulversagens aufzudecken und Mittel und Wege zu finden, Schulversagen weitgehend zu verhindern.

1.2 Der Wert von Langzeitstudien für die pädagogische Forschung

Einen besonders erfolgversprechenden Ansatz zur Lösung solcher Forschungsaufgaben stellen schulbegleitende Langzeitstudien, wie die bereits erwähnte Münsteraner Längsschnittuntersuchung (KEMMLER 1967; 1976) dar, weil nur sie ermöglichen, langfristig die verschiedensten Schulverläufe zu erfassen, zu beschreiben und sie dann mit psychologischen Meßdaten in Beziehung zu setzen. Nun besitzen bekanntlich Längsschnittuntersuchungen allgemein und insbesondere

dieser Art in Deutschland geradezu "Seltenheitswert", denn sie sind besonders arbeitsintensiv, langwierig, sehr kostspielig und darüberhinaus vom Wohlwollen und von der Mitarbeit einer großen Anzahl von Personen abhängig. Es liegt deshalb auf der Hand, daß - wenn nun schon einmal eine solche Untersuchung möglich wird - alles daran gesetzt werden muß, das Untersuchungsmaterial weitgehendst auszuschöpfen.

Bezogen auf die Münsteraner Untersuchung, in der es verständlicherweise darum ging, einen möglichst großen Teil der Schulleistungsvarianz aufzuklären, rechtfertigt dieser Gesichtspunkt u. E. - trotz methodischer Schwierigkeiten, auf die weiter unten noch eingegangen wird - den hier vorliegenden Versuch, auch noch durch nachträgliche Daten-Erhebungen dazu einen Beitrag zu leisten. Diese erwiesen sich insofern als wünschenswert, ja dringlich, als sich gegen Ende der Längsschnittuntersuchung sowohl aufgrund eigener Ergebnisse als auch z. B. bezüglich der von BLOOM (1964) aus der Literatur zusammengestellten Befunde oder der Beiträge und Diskussionen des "Braunschweiger Symposions" (HERRMANN 1966) immer deutlicher die Notwendigkeit abzeichnete, auch die Einflüsse des Elternhauses auf die Schulleistungen der Kinder in die Betrachtungen mit einzubeziehen, und zwar insbesondere der Kinder, die durch erwartungswidrige Schulleistungen auffielen.

1.3 Das Phänomen der "erwartungswidrigen Schulleistung"

So mancher Leser wird nun, an dieser Stelle, das Bedürfnis verspüren, auf die Fortsetzung dieser Lektüre zu verzichten, aus der Befürchtung heraus, eine der zahllosen Arbeiten vor sich zu haben,

die sich mit der Klärung der Frage befassen, warum es einerseits Kinder gibt, die anscheinend nicht in der Lage sind, den schulischen Leistungsanforderungen ihrer Intelligenz entsprechend gerecht zu werden, während andere aufgrund ihrer Schulleistungen im Hinblick auf ihre Intelligenz überschätzt werden.

1.3.1 Eine allgemein übliche Definition dieses Phänomens

Kennzeichnend für dieses Phänomen, das in der Literatur allgemein mit den Begriffen "Underachievement" und "Overachievement" benannt wird, sind bedeutsame Diskrepanzen zwischen den aufgrund der testpsychologisch ermittelten Intelligenzhöhe erwarteten und den tatsächlichen Schulleistungen. WEINERT (1965, S. 21) z. B. spricht von "Underachievement" bzw. "Overachievement" dann, "wenn die erzielten Lernleistungen eines Schülers von den aufgrund seiner Intelligenz erwarteten erheblich nach unten oder nach oben abweichen", und versteht darunter "ein auf das individuelle Intelligenzniveau bezogenes 'Schulleistungsdefizit' bzw. einen entsprechend definierten 'Schulleistungsüberschuß'."

1.3.2 Motive für die sog. Over- und Underachievement-Forschung

Dieses soeben beschriebene Phänomen ist zwar schon seit langem bekannt, wurde jedoch früher oft mit Pauschalurteilen wie z. B. "hoch begabt, aber faul" oder "intelligent, aber uninteressiert" abgetan. Erst in den beiden letzten Jahrzehnten etwa hat es in aller Welt zunehmend an Interesse gewonnen und eine Forschung in Gang gebracht, die sich ganz intensiv darum bemüht, die Ursachen für das sog.

Over- und Underachievement zu analysieren.
Fragt man sich, was wohl dieses sich plötzlich, nahezu explosionsartig entwickelnde Forschungsinteresse ausgelöst hat, so gelangt man zu der Überzeugung, daß dafür voraussichtlich vor allem wirtschaftliche Erwägungen ausschlaggebend gewesen sind, die jedoch dem Leser nur selten ausdrücklich mitgeteilt werden, wie WAHL (1975) beklagt. Stattdessen werden offenbar viel lieber sozial-ethische Beweggründe genannt, mit dem Tenor "jedem Kind die seinen Möglichkeiten angemessene Ausbildung". Man ist jedoch geneigt, die Häufigkeit des so gern betonten pädagogischen Interesses zu bezweifeln, wenn man bei Durchsicht der sog. Over- und Underachiever-Literatur bemerkt, daß das Hauptaugenmerk bei den meisten Arbeiten zu diesem Thema bisher vor allem den Underachievern, insbesondere den begabten Underachievern, galt.
Daß man sich jedoch fast ausschließlich der Bedingungsanalyse des Underachievement zugewendet hat, gibt u. E. aber nur aus wirtschaftlichen Überlegungen heraus einen Sinn, nämlich aus der Notwendigkeit, den nahezu auf jedem Gebiet ständig steigenden Bedarf an Führungs- und qualifizierten Arbeitskräften zu decken, um mit anderen Industrienationen wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu bleiben; die intensiven Bemühungen zur Mobilisierung von Begabungsreserven sind demzufolge verständlich. Darüberhinaus wird man bezüglich der pädagogischen Beweggründe bei diesem Forschungsansatz noch weiter in seiner Skepsis bestärkt, wenn man feststellt, daß die, die Overachiever betreffenden Befunde eigentlich nur aus dem Vergleich mit den Underachievern stammen. Untersuchungen, die speziell zur Aufklärung von Overachievement durchgeführt wurden, sind uns nicht bekannt, obwohl ein solches Vorhaben vom päda-

gogischen Standpunkt aus ebenfalls höchst lohnenswert erscheint. Denn u. E. ist es sowohl für den einzelnen wie für den Staat nicht nur bedauerlich, wenn Leistungsfähigkeiten brachliegen, sondern auch höchst bedenklich, wenn Kinder in bezug auf ihre intellektuellen Fähigkeiten - freiwillig oder gezwungenermaßen sei dahingestellt - tagtäglich Höchstleistungen erbringen. Die Gefahr und die Folgen häufiger oder gar permanenter Überforderung, die man bei Overachievern befürchten muß, sind bisher aber anscheinend wenig von Interesse gewesen, ja, man gewinnt sogar den hier etwas bösartig formulierten Eindruck, daß die Overachiever letztlich nur deshalb in die Betrachtungen miteinbezogen werden, damit man ihr "Erfolgsrezept" analysieren und es dann als Maßstab für das leistungsfördernde Training der Underachiever verwenden kann.

Zusammenfassend kann man demzufolge wohl annehmen, daß bei der bisherigen Over- und Underachiever-Forschung vermutlich überwiegend wirtschaftliche Interessen im Hintergrund standen. Wir möchten allerdings nicht soweit gehen, pädagogische Beweggründe generell in Abrede zu stellen, so wie WAHL (1975, S. 14o), der behauptet, die pädagogischen Zielsetzungen wirken nachträglich "aufmontiert" und seien insgesamt "unglaubwürdig". Unterstellungen, noch dazu in so verallgemeinernder und damit provozierender Weise, wirken per se schon unrichtig, ja verletzend, denn man wird doch nicht ernstlich ausschließen wollen, daß es durchaus auch Forscher gibt, die keine ökonomischen Ziele verfolgen und ein soziales Interesse nicht nur vorspiegeln. Das gilt umso mehr, als die Fülle der zu diesem

Thema veröffentlichten Arbeiten eine vollständige Kenntnis aller Untersuchungen kaum noch zuläßt.

1.3.3 Zweifel am Over- und Underachiever-Konzept

Kommen wir nun noch einmal auf das oben angedeutete Unbehagen zurück, das bei so manchem aufkommen mag, wenn das Problem der erwartungswidrigen Schulleistung angesprochen wird. Dieses Empfinden ist - wie man vielleicht hätte annehmen können - weniger auf die geradezu entmutigende Fülle von Veröffentlichungen zurückzuführen als vielmehr auf die Erkenntnis, daß trotz jahrelanger intensiver Forschung kaum verbindliche Einsichten gewonnen wurden. Denn die Ergebnisse der oft sehr speziell angelegten Untersuchungen fügen sich nur seltenineinander, sie sind häufig widersprüchlich und meistens nicht vergleichbar. Da variieren vor allem das Alter und auch das Geschlecht der Kinder, ferner die Höhe, der Zeitpunkt und die Art der Intelligenzmeßwerte, aber auch die Auswahl und die Definitionen der erwarteten Leistungen. Demzufolge bestehen überhaupt nur wenige Möglichkeiten, die einzelnen Arbeiten ohne Vorbehalte miteinander in Beziehung zu setzen und zu versuchen, Gesetzmäßigkeiten abzuleiten. Andererseits wird gerade durch die so unterschiedlichen Forschungsansätze deutlich, daß sich hinter der Bezeichnung "Over-" bzw. "Underachievement" anscheinend ein ungeheuer vielgestaltiges Phänomen verbirgt. Die Einsicht, daß es infolge der Unvergleichbarkeit der Untersuchungen, aber auch wegen der Vielseitigkeit des Phänomens den, durch eine ganz bestimmte Persönlichkeitsstruktur gekennzeichneten Underachiever (bzw. Overachiever) nicht gibt, dessen einheitliches Persönlich-

keitsbild anfangs vermutlich bei vielen Untersuchungen einfach als existent vorausgesetzt wurde, war wohl erster Anlaß, den Sinn des gesamten Konzeptes in Zweifel zu ziehen. Auf das Referieren der langjährigen Diskussion, die zugunsten der Aufgabe bzw. Beibehaltung des Konstruktes von Over- und Underachievement geführt wurde, müssen wir hier verzichten, denn schon eine einigermaßen vollständige Darstellung wäre im Rahmen dieser Arbeit einfach zu umfangreich. Demzufolge aber jetzt nur einzelne Einwände und Befürwortungen herauszugreifen, halten wir nicht für sinnvoll, sondern möchten stattdessen lieber auf Autoren verweisen, die sich speziell mit dem Nutzen dieses Konstruktes kritisch auseinandergesetzt und sich aktiv in die Diskussion eingeschaltet haben (z. B. KORNADT 1975; WAHL 1975).

Wir möchten uns hier im wesentlichen der Auffassung von KORNADT (1975) anschließen, der deutlich ausführt, daß man "einen richtigen Zugang zum Underachiever-Problem ... nur aufgrund einer umfassenden funktionellen Analyse des Zustandekommens von Schulleistungen überhaupt und des Leistungsversagens in unseren Schulen mit ihren Gegebenheiten und dem Bezugssystem unserer Kultur finden" wird (KORNADT 1975, S. 38). Es liegt auf der Hand, daß man eine befriedigende Lösung einer so umfangreichen und anspruchsvollen Aufgabe nicht so bald erwarten darf.

Mit dem Wissen,daß letztlich nur solche Untersuchungen weiterführen, die für die Klärung der Ursachen und Folgen von Over- und Underachievement auch die Wechselwirkungen miteinbeziehen, erscheinen nun zunächst viele der bisherigen Untersuchungen,

die selten mehr als nur Beschreibungen erbrachten, besonders unzulänglich. Wir sind jedoch der Ansicht, daß auch die deskriptiven Arbeiten durchaus insofern ihren Sinn haben, als sie zur genaueren Kenntnis des Problems der erwartungswidrigen Schulleistungen beitragen und damit den "richtigen Zugang" zu diesem Phänomen, nämlich mittels "einer umfassenden funktionellen Analyse" (KORNADT 1975, S. 38) erleichtern bzw. erst ermöglichen.

Von einer an dieser Stelle ursprünglich geplanten und gewiß von manchem Leser erwarteten Literaturübersicht glauben wir im Hinblick auf den Umfang dieser Arbeit hier absehen zu können, zumal mehrere Veröffentlichungen vorliegen, die sich um einen allgemeinen Überblick über die bisherigen Ergebnisse der Over- und Underachievement-Forschung bemüht haben (z. B. WEINERT 1965; WAHL 1975).

1.4 Das Anliegen unserer Untersuchung

Auf dem Hintergrund unserer bisherigen Ausführungen wollen wir nun das spezielle Anliegen dieser Arbeit genauer kennzeichnen, das Konzept unserer Untersuchung kurz darlegen und versuchen, unseren Untersuchungsansatz kritisch zu beleuchten.

1.4.1 Die spezielle Aufgabe unserer Untersuchung

Wir sind zunächst davon ausgegangen, daß bekanntlich das Elternhaus und die Schule durch ihre jeweils maßgebliche Beteiligung am Sozialisationsprozeß der Kinder auf das engste, durch eine Vielzahl von zumeist Wechselwirkungen auslösenden Faktoren miteinander verbunden sind, von denen man heute zumindest weiß, daß sie "den Lernerfolg der Kinder

und die Dauer und Qualität ihres schulischen Ausbildungsweges stark mitbestimmen" (NEIDHARDT 1968, S. 192). Das Interesse an der Analyse solcher Faktoren und ihrer Wechselwirkungen wurde, wie schon berichtet, vor allem durch die Diskussion zugunsten der Mobilisierung der Begabungsreserven angeregt. Demzufolge bemühte man sich in erster Linie intensiv um die Aufklärung all jener Faktoren, die einen angemessenen Schulerfolg begabter Kinder verhindern. Bei dieser vor allem den begabten Underachievern gewidmeten Forschung rückten nach LEMBERG & KLAUS-ROEDER (1968) zunächst die Kinder selbst, ihre Intelligenz, ihre Begabungsstruktur, ihre Persönlichkeitsmerkmale in den Mittelpunkt des Interesses. Dann folgte zunehmend die Untersuchung der schulischen Gegebenheiten, z. B. die Ausleseverfahren und erst zuletzt "jene anderen Faktoren, die in der Familie selbst lagen, im Familienstatus, im Wissen der Eltern von den Möglichkeiten und in ihrem Willen, den der Begabung des Kindes entsprechenden Bildungsweg zu wählen" (LEMBERG & KLAUS-ROEDER 1968, S. 146).

Wenngleich auch diese, auf dem Over- und Underachievement-Konzept basierende Forschung wegen der unterschiedlichsten Ansätze bisher nur wenige allgemeinverbindliche Einsichten erbracht hat, so kommt u. E. doch wohl im wesentlichen ihr das Verdienst zu, darauf mit aller Deutlichkeit aufmerksam gemacht zu haben, daß die familiären Gegebenheiten den Schulerfolg der Kinder erheblich beeinflussen können.

Im Hinblick auf die im Laufe der Zeit zunehmend erkannte Bedeutung dieses Aspektes, sollte es im Rahmen einer so groß angelegten, langjährigen Untersuchung zur Bedingungsanalyse von Schulerfolg und Schulversagen, wie der Münsteraner Längsschnittstudie,

nicht unversucht bleiben, selbst noch nachträglich etwas über die häusliche Umwelt erfolgreicher und versagender Schüler in Erfahrung zu bringen, in dem Bestreben, die Kennzeichnung jener Kinder noch zu ergänzen.

1.4.2 Die Skizzierung unseres Untersuchungs-Konzeptes

Um die Schwierigkeiten eines solchen Vorhabens aufzeigen und dazu kritisch Stellung nehmen zu können, wollen wir vorweg das Konzept unserer Untersuchung kurz umreißen: Unter Verwendung des Over- und Underachiever-Konstruktes stellten wir aus der 1968 verbliebenen Stichprobe der Längsschnittuntersuchung je zwei Gruppen erfolgreicher bzw. versagender Schüler zusammen. Die wider Erwarten erfolgreichen bzw. versagenden Schüler - unsere hier auch sog. "Overachiever" bzw. "Underachiever" bildeten die Untersuchungsgruppen, die erwartungsgemäß erfolgreichen bzw. versagenden Schüler - unsere nach KEMMLER (1967, S. 97) sog. "erwartungsgemäß Guten" bzw. "erwartungsgemäß Schwachen" - die Kontrollgruppen (vgl. Kap. 2). Die Mütter dieser Kinder wurden zu Hause anhand eines von uns entwickelten, halbstandardisierten Interviewschemas zur Erhebung leistungsbezogener häuslicher Umweltvariablen (vgl. Kap. 3) von zwei intensiv eingearbeiteten Interviewerinnen befragt. Die Interviews wurden per Tonband aufgezeichnet, abgeschrieben und so ausgewertet, daß alle Gruppen in bezug auf jede Variable miteinander verglichen wurden, mit dem Ziel, auf diese Weise für Schulleistungen relevante familiäre Umweltbedingungen aufzuspüren und detailliert zu beschreiben.

1.4.3 Versuch einer kritischen Stellungnahme

Voraussichtlich werden im wesentlichen drei Einwände in bezug auf unseren Untersuchungsansatz angeführt werden:

1. Allein die Gruppen anhand einzelner Umweltvariablen zu beschreiben, ist unbefriedigend (vgl. z. B. KORNADT 1975).

Dem ist mit Sicherheit zuzustimmen. Allerdings wird u. E. der Wert detaillierter Beschreibungen, die doch erst die Voraussetzungen für jede weiterführende Forschung schaffen, oft unterschätzt. Diesem Umstand ist es wohl auch zuzuschreiben, daß Umweltvariablen oft vorschnell zusammengefaßt und etikettiert wurden. So ist in der Literatur viel von z. B. "begünstigender -" oder "hemmender Umwelt" die Rede, ohne daß Einigkeit darüber herrscht, was im einzelnen darunter zu verstehen ist. Wir sind mit einer Reihe anderer Autoren (z. B. BLOOM 1964; SIMONS 1969; KLAUER 1975[2]) jedoch der Ansicht, daß solche Globalbezeichnungen nicht weiterführen. Will man "Umwelt" meßbar machen, so ist eine systematische Erforschung einzelner Umweltvariablen, wozu auch deren detaillierte Beschreibung gehört, unumgänglich.

2. Die Verwendung des Konstruktes der "erwartungswidrigen Schulleistung" ist anfechtbar.

Trotz der sicher zu Recht betonten methodischen Unzulänglichkeiten des Over- und Underachievement-Konzeptes (vgl. z. B. WAHL 1975) - wir verweisen hier noch einmal auf die bereits oben erwähnte langjährige Diskussion zugunsten der Aufgabe bzw. Beibehaltung

dieses Konstruktes - teilen wir mit KORNADT aufgrund seiner diesbezüglichen Ausführungen (KORNADT 1975, S. 28 f.) die Ansicht, daß dieses Konzept deskriptiv durchaus verwendbar ist, zumal es eigentlich nichts anderes besagt, "als daß es eine Reihe von Schülern gibt, die in ihren Schulleistungen über oder unter demjenigen Niveau liegen, das aufgrund ihres IQ als wahrscheinlichstes ... zu erwarten wäre" (KORNADT 1975, S. 33). Da es "hier ja nicht um eine Vorhersage der Schulleistung und um eine darauf begründete Selektion von Schülern" (KORNADT 1975, S. 33) geht, hielten wir es für durchaus vertretbar, die Bezeichnungen "Over-" bzw. "Underachievement" jeweils "als Beschreibungsbegriff für ein durch bestimmte Merkmale gekennzeichnetes Leistungsverhalten in der Schule" (KORNADT 1975, S. 32) zu verwenden.

3. Verhalten, noch dazu oft Jahre zurückliegendes Verhalten bzw. längst vergangene familiäre Ereignisse mittels Interviewmethode erfassen zu wollen, ist bedenklich.

Auch dieser Einwand ist zweifellos berechtigt. Man wird uns jedoch zustimmen müssen, daß hier, unter den gegebenen Bedingungen, für eine nachträgliche Datenerhebung nur eine Befragung der Eltern als einzige Methode in Betracht kam. Wir hatten demzufolge keine andere Möglichkeit, als lediglich der mit Recht gefürchteten Verfälschungsgefahr, z. B. durch Erinnerungstäuschungen oder Schönfärberei, durch sorgfältige Konstruktion möglichst konkreter Fragen entgegenzuwirken (vgl. auch Kap. 3). Allerdings hat hier die Befragungsmethode gegenüber z. B. der direkten Beobachtung von Verhalten auch durchaus einen Vorteil,

nämlich man gewinnt nicht nur Einblick in die momentanen Gegebenheiten, sondern kann auch etwas über Entwicklungsverläufe erfahren, natürlich nur mit den hier üblichen Vorbehalten.

1.5 Die Ziele unserer Arbeit

Abschließend möchten wir noch einmal betonen, daß es uns in erster Linie darum ging, eine sachlich so wertvolle wie seltene Untersuchung, wie die Münsteraner Längsschnittstudie (KEMMLER 1967; 1976) durch die Kennzeichnung eines bis dahin weitgehend unberücksichtigt gebliebenen Aspektes, nämlich den der häuslichen Umwelt erfolgreicher und versagender Schüler, noch zu ergänzen. Darüberhinaus war es aber auch unser Anliegen - ähnlich den auf amerikanische Verhältnisse zugeschnittenen Ansätzen von z. B. DAVE (1963) oder WOLF (1964) bzw. dem speziell auf die Motiventwicklung abzielenden Ansatz von TRUDEWIND (1975) - hier einen allgemeinen Katalog leistungsbezogener familiärer Umweltvariablen zu erstellen, in dem Bestreben, damit für Schulleistungen relevante Variablen aufzudecken oder zumindest Material und ein Arbeitspapier für weiterführende Untersuchungen zu erarbeiten.

Im Hinblick auf unsere Ausführungen oben möchten wir hier noch ausdrücklich versichern, daß für die vorliegende Untersuchung ausschließlich pädagogische Beweggründe ausschlaggebend waren, die schon dadurch deutlich werden, daß hier nämlich nicht nur etwa die familiären Gegebenheiten der begabten Underachiever sondern die aller Gruppen gleichermaßen von Interesse waren.

Wir erhoffen uns von unserer Untersuchung, daß sie neben ihrer speziellen Aufgabe auch allgemein ein wenig zur Klärung des Problems der Wechselwirkung zwischen der häuslichen Umwelt und der Schulleistung beitragen möge; denn nur mit Hilfe einer Analyse der häuslichen Umwelt "könnte man die beste Vorgehensweise für die Schule und das Zuhause herausfinden, um die für die optimale Schulleistung nötigen Umweltbedingungen herzustellen" (BLOOM 1971, S. 141).

2. STICHPROBE

Wie bereits erwähnt, setzt sich unsere Stichprobe aus jenen Müttern zusammen, deren Kinder nach noch darzustellenden Kriterien aus der 1968 verbliebenen Stichprobe der Münsteraner Längsschnittuntersuchung (KEMMLER 1967; 1976) ausgewählt wurden. Es soll deshalb erst einmal diese Längsschnittstichprobe kurz gekennzeichnet werden. [1)]

2.1 Charakterisierung der Längsschnittstichprobe

Die Ausgangsstichprobe dieser Längsschnittuntersuchung umfaßte alle Kinder, die innerhalb des Einzugsbereiches von fünf Volksschulen (Grundschulen) in den Randbezirken der Stadt Münster im Frühjahr 1960 schulpflichtig geworden waren, d. h. am Stichtag, dem 30.4.1960, ein vollendetes Alter von 5;10 bis 6;9 Jahren aufwiesen. Es wurden Schulen der Randbezirke gewählt, um aus Gründen der Repräsentativität den in Münster erhöhten Anteil der Kinder

---

1) Ausführliche Beschreibungen dieser Längsschnittstichprobe finden sich bei KEMMLER (1967; 1976) und bei NIEMEIER (unveröff.).

aus gehobenem sozialen Milieu zu vermindern und ihn somit den in den Bundesstatistiken erfaßten durchschnittlichen Gegebenheiten in der BRD anzugleichen.

Im Bereich dieser fünf Schulen, die in Zusammenarbeit mit dem Schulamt der Stadt Münster ausgewählt worden waren, hatten im Frühjahr 1960 341 Kinder das schulpflichtige Alter erreicht. Es ergaben sich jedoch zwei Stichproben, da insgesamt 92 Kinder (27 Prozent von 341) - also mehr als ein Viertel (!) aller schulpflichtig gewordenen - für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, und zwar 76 Kinder auf Anraten der Schulärzte und weitere 16 Kinder während des ersten Schuljahres auf Empfehlung der Lehrer.

Die altersgemäß eingeschulten Kinder wurden 1960, die um ein Jahr zurückgestellten 1961 während der ersten drei Wochen ihres Schulbesuches erstmals mit psychologischen Leistungs- und Persönlichkeitsverfahren untersucht. Die Gruppe der altersgemäß Eingeschulten umfaßte jedoch zum Zeitpunkt der Untersuchung nur 250+ Kinder (137 Jungen = 55 Prozent; 113 Mädchen = 45 Prozent), die der Zurückgestellten nur 71+ Kinder (44 Jungen = 62 Prozent; 27 Mädchen = 38 Prozent); beide Stichproben hatten sich jeweils um die zum Zeitpunkt der Untersuchungen erkrankten, zurückgestellten oder bildungsunfähigen Kinder vermindert. [1]

---

1) Die mit + markierten Abweichungen zu den von KEMMLER (1967, S. 30 f) veröffentlichten Daten ergeben sich dadurch, daß die Kinder, die erst während des ersten Schuljahres zurückgestellt wurden, erst später auch zu den Zurückgestellten gezählt wurden.

Bedauerlicherweise schrumpfte im Laufe der Beobachtungszeit von 1960 - 1968 die Gesamt-Ausgangsstichprobe um ca. ein Drittel. Denn nur ein kleiner Teil der Kinder, die vornehmlich wegen Umzugs der Eltern oder wegen Errichtung neuer Schulen die Schule wechselten, konnte zu den jeweiligen Untersuchungen und Datenerhebungen noch erreicht werden. Andere Kinder waren zum Zeitpunkt der Untersuchungen gerade erkrankt.
Auf diese Weise bestand Ostern 1964, dem Zeitpunkt der zweiten psychologischen Untersuchung, die erreichte Gesamtstichprobe nur noch aus 251 Kindern (74 Prozent von 341: 139 Jungen, 112 Mädchen). Zur Abschlußuntersuchung im Frühjahr 1968 waren insgesamt noch 224 Kinder (66 Prozent von 341: 123 Jungen, 101 Mädchen) erreichbar.

Der Stichprobenschwund von 1960 bis 1968 wurde hinsichtlich einiger soziologischer Merkmale, wie Einschulung, Alter und Geschlecht, und auch bezüglich einiger Leistungsvariablen überprüft und erwies sich als zufällig (KEMMLER 1976; NIEMEIER, unveröff.).

2.2 Beschreibung der Stichprobe dieser Untersuchung

Unsere Stichprobe setzt sich aus vier Müttergruppen zusammen - aus zwei Untersuchungs- und zwei Kontrollgruppen - die dadurch zustandekamen, daß aus der 1968 verbliebenen Längsschnittstichprobe Kinder nach zwei Kriterien, nämlich hinsichtlich Intelligenz und Schulerfolg, ausgewählt wurden. Die beiden Untersuchungsgruppen umfassen die Mütter, deren Kinder eine unerwartete Diskrepanz zwischen Intelligenz

und Schulerfolg aufwiesen, und zwar - in der Terminologie von WEINERT (1965, S. 21) gesprochen - einerseits einen "Schulleistungsüberschuß", andererseits ein "Schulleistungsdefizit". Für die Kontrollgruppen dagegen wurden die Mütter ausgewählt, bei deren Kindern der gute - bzw. geringe Schulerfolg hinsichtlich ihrer Intelligenz den Erwartungen entsprach.

2.2.1 Die Auswahlkriterien

Bevor wir die Auswahlkriterien darstellen, bitten wir noch einmal zu berücksichtigen, daß es sich hier nicht um eine eigenständige -, sondern um eine nachträglich geplante, zusätzliche Untersuchung im Rahmen der Münsteraner Längsschnittstudie (KEMMLER 1967; 1976) handelt; wir mußten also mit den gegebenen Bedingungen arbeiten.

2.2.1.1 Zeitpunktwahl der Kriterien

Die Kinder der Längsschnittuntersuchung waren zu drei verschiedenen Zeitpunkten - nach der Einschulung (1960/61), vor Beendigung der Grundschulzeit (1964) und vor der Schulentlassung der Hauptschüler (1968) - mit psychologischen Verfahren untersucht worden. Noch bevor erwogen werden konnte, welche der erhobenen Daten als Kennzeichen für Intelligenz bzw. für Schulerfolg geeignet seien, mußte bedacht werden, zu welchem Zeitpunkt Intelligenz und Schulerfolg auf Abweichung bzw. Übereinstimmung mit der Erwartung überprüft werden sollten. Für die Wahl des Zeit-

punktes der Kriterien kamen drei sinnvolle Möglichkeiten in Betracht:

1. Intelligenz 1964 und Schulerfolg 1964;
2. Intelligenz 1968 und Schulerfolg 1968;
3. Intelligenz 1964 und Schulerfolg 1968.

Wir entschieden uns für die dritte Möglichkeit, weil

- man annehmen muß, daß die Art der schulischen Förderung die Intelligenzentwicklung der Kinder beeinflußt; bis zum Ende der Grundschulzeit jedoch haben alle Kinder eine vergleichbare schulische Förderung erhalten;
- man aufgrund der von BLOOM (1964, S. 52 f) angestellten Literaturvergleiche annehmen kann, daß Intelligenzkennwerte von zehnjährigen Kindern bereits als ein recht gutes Maß zum Abschätzen der Intelligenzunterschiede gelten können; denn nach BLOOM ist die Intelligenzvarianz der Siebzehnjährigen bereits mit acht Jahren schon zu 8o Prozent vorhanden;
- man Schulerfolg - zu einem späteren Zeitpunkt betrachtet - zutreffender beurteilen kann, als dies nach der Grundschulzeit geschehen könnte; denn alle Kinder sollen ja möglichst mindestens neun Schuljahre erfolgreich durchlaufen und nicht nur vier.

Durch diese Zeitpunktwahl der Kriterien kann man die Überprüfung, ob der Schulerfolg hinsichtlich der Intelligenz den Erwartungen entspricht, auch als eine nachträglich erfolgte Schulerfolgsvoraussage

auffassen: d.h. man betrachtet die Intelligenzmeßwerte der Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit (1964), formuliert anhand dieser Meßwerte die Erwartungen hinsichtlich ihres späteren Schulerfolges und vergleicht dann zu einem späteren Zeitpunkt (1968) diese Erwartungen mit dem tatsächlichen Schulerfolg der Kinder.

2.2.1.2 Das Kriterium "Intelligenz"

Für die Intelligenzmessung war 1964 eine aus sieben Untertests bestehende Testbatterie verwendet worden, eine deutsche Fassung der "Primary Mental Abilities" (PMA) von THURSTONE (KEMMLER & LANGHEINRICH 1967). Nach Aussage des Autors prüft diese Testbatterie insgesamt fünf unabhängige Faktoren. Das bedeutet, daß für alle Kinder der Längsschnittstichprobe Kennwerte (=Standardwerte, Abk.=SW) für verschiedene intellektuelle Fähigkeiten vorlagen. Zusätzlich gab ein Gesamtstandardwert (GSW), in den die Ergebnisse aller sieben Untertests eingingen, Auskunft über die allgemeine Intelligenzhöhe jedes Kindes. Dieser GSW wurde als Intelligenz-Auswahlkriterium zugrundegelegt.

Es wäre zwar höchst wünschenswert gewesen, die Kinder anhand eines differenzierteren Kriteriums z. B. nach Leistungsprofilen auszuwählen. Jedoch eine dafür notwendige Gewichtung der einzelnen Testergebnisse verursacht z. Z. noch unlösbare Schwierigkeiten. Abgesehen von den verschiedenen Reliabilitäten und Validitäten der einzelnen Untertests, ist nämlich bisher nicht bekannt, zu welchen Anteilen und in welchen Kombinationsmöglichkeiten - andere, nicht

intelligenzbedingte Faktoren einmal ausgeklammert - spezielle intellektuelle Fähigkeiten vorliegen müssen, um einen erfolgreichen Schulbesuch zu gewährleisten. Hätte man dennoch, in dem Bestreben, das Auswahlkriterium differenzierter zu gestalten, eine Gewichtung vorgenommen, hätte man befürchten müssen, daß man durch diese Maßnahmen lediglich die Fehlervarianz verändert.

Trotz der vielfachen Kritik (z. B. WAHL 1975), die in letzter Zeit immer häufiger gegen das der Over- und Underachievement-Forschung zugrundeliegende Intelligenz-Konzept vorgebracht wird,halten wir, ebenso wie KORNADT (1975), ein so pauschales Kriterium wie den GSW (bzw. IQ) dennoch für "ein vorläufig durchaus brauchbares Maß der allgemeinen intellektuellen Leistungsfähigkeit" (KORNADT 1975, S. 36). Voraussetzung dafür ist allerdings, daß man sich vergegenwärtigt, daß der GSW (bzw. IQ) lediglich ein Ausdruck für "die zum Zeitpunkt der Messung und mit dem jeweiligen Verfahren stichprobenartig erfaßbare, d. h. also durch die Testaufgaben definierte und durch die auf bestimmten Standardisierungsoperationen beruhenden Bewertungsmaßstäbe beurteilte, aktuelle intellektuelle Leistungsfähigkeit" ist. "Diese stellt ein höchst komplexes Wirkungsgefüge dar. In seine Entwicklung gehen erbgenetische Faktoren ebenso wie die ganze Fülle von individuellen Erfahrungen und ihre subjektive Verarbeitung und damit auch Motivationsfaktoren unlösbar ein.
In diesem Sinne benutzt, ist der IQ durchaus geeignet, Erwartungen über eine bestimmte Höhe von Schulleistungen (wie auch sonstigen intellektuellen Leistungen) zu begründen und im Falle nennenswerter Abweichungen von diesen Erwartungen die Frage nach deren Ursachen aufzuwerfen" (KORNADT 1975, S. 36).

2.2.1.3 Das Kriterium "Schulerfolg"

Als Kennzeichen für den Schulerfolg zogen wir zunächst die bei diesem Forschungsansatz üblicherweise verwendeten Schulnoten der Kinder in Betracht. Wir dachten dabei speziell an die Deutsch- oder an die Mathematiknote; auch erwogen wir den Mittelwert aus Deutsch- und Mathematikzensur, also den Zensuren der beiden wesentlichsten Hauptfächer aller Schultypen.
Da wir jedoch den Schulerfolg der Kinder aus dem oben genannten Grund erst 1968, also nach Besuch von neun Schuljahren betrachten wollten, wären bei einem solchen Kriterium ebenfalls hier unlösbare Gewichtungsprobleme aufgetreten. Selbst wenn man einmal unterstellt, daß die Kinder verschiedener Schultypen etwa gleichermaßen von der mangelnden Objektivität der Lehrer bei den Leistungsbeurteilungen betroffen sind - man denke nur an die in zahlreichen Untersuchungen herausgefundenen, vielfältigen subjektiven Fehlerquellen wie z. B. das Geschlecht der Beurteilten und Beurteiler (z. B. KÖTTER & GRAU 1965; INGENKAMP 1968; HADLEY 1971), die Schichtzugehörigkeit der Kinder (z. B. WEISS 1965), den Beliebtheitsgrad der Schüler (z. B. FERDINAND 1962; FERDINAND & VERLEGER 1963; HÖHN 1967) - so ist doch, wie inzwischen hinreichend bekannt ist (z. B. INGENKAMP 1971 bzw. 1976[6]), der Bezugsmaßstab bei der Notengebung in den verschiedenen Schultypen und Klassen so unterschiedlich, daß ein direkter Vergleich nicht möglich ist. KLINK (1964) z. B. kommt nach einer Untersuchung über die Diktatbenotung zu dem Schluß: "Der Zensurenmaßstab ist also stark abhängig von der leistungsmäßigen Zusammensetzung einer Klasse, von Lehrplan und Klassenpensum für diese Klasse und vom Schulziel". Darüberhinaus wurde am 3. 1o. 1968 in der Konferenz der Kultusminister durch einen Beschluß, der bei der Benotung die Berücksichtigung

"der Eigenart der Schulgattung und des Faches sowie dem Alter" der Schüler fordert (zit. nach INGENKAMP 1971, S. 171), auf den Anspruch der Vergleichbarkeit der Zensuren sogar von "offizieller Seite" verzichtet.

Da man auch von einer Gewichtung der Zensuren, z. B. nach Schultypen, ein- oder zweimaligem Sitzenbleiben nicht erhoffen konnte, Vergleichbarkeit der erbrachten Schülerleistungen herzustellen, ohne weitere Fehler hinzuzufügen, entschieden wir uns stattdessen auch hier für ein pauschaleres Auswahlkriterium, nämlich den Schulstatus 1968, der den besuchten Schultyp und die erreichte Klasse umfaßt.
Vorteilhaft bei diesem Schulerfolgs-Kriterium ist u. E., daß die Schulnoten der Kinder nur soweit mit eingehen, als sie über Versetzung oder Sitzenbleiben entschieden haben. Somit konnten wir berücksichtigen, daß es für den Bildungsweg eines Kindes letztlich weniger ausschlaggebend ist, wie gut es den gewählten Schultyp durchläuft, als daß es ihn durchläuft.
D. h., in erster Linie ist der erfolgreich beendete Besuch eines bestimmten Schultyps entscheidend für die Zulassung zu einer weiterführenden Ausbildung und damit für die Berufs- und Aufstiegschancen eines Kindes (vgl. SCHELSKY 1967[6]). Erst in zweiter Linie werden für die Zulassungsentscheidungen die Zensuren der Kinder herangezogen, aber immer nur dann, wenn es mehr Bewerber als Ausbildungsplätze gibt, so z. B. an den Universitäten bei Studienfächern mit "numerus clausus".

Unser Schulerfolgskriterium ist gekennzeichnet durch die Relation von Anforderungen,die die Schule leistungsmäßig an die Kinder stellt, und Zeit, die die Kinder benötigen, um die geforderten Leistungen zu erbringen.

Die Anforderungen kann man nach den verschiedenen Schultypen grob klassifizieren, denn es wird wohl niemand ernsthaft bestreiten, daß in einem Gymnasium anspruchsvollere Leistungen verlangt werden als vergleichsweise in einer Hauptschule. Darüberhinaus ließ sich anhand der vorliegenden Längsschnitt-Daten leicht feststellen, ob die geforderten Leistungen von den Kindern auch in der vorgesehenen Zeit erbracht wurden, d.h. ob sie nach jedem Schuljahr auch versetzt wurden oder aber eine oder mehrere Klassen wiederholen mußten, weil ihre Leistungen am Ende eines Schuljahres den Anforderungen nicht genügten.

Noch einmal zusammengefaßt, stellten wir also unsere Stichprobe mittels der beiden folgenden Auswahlkriterien zusammen:

1. Als Kennwert für die allgemeine Intelligenzhöhe der Kinder nach vier Schuljahren wurde der 1964 erhobene GSW der "Primary Mental Abilities" von THURSTONE (1938, 1954; deutsche Fassung: KEMMLER & LANGHEINRICH 1967) zugrundegelegt.
2. Der Schulerfolg der Kinder nach neun Schuljahren wurde anhand des Schulstatus 1968 überprüft, der den besuchten Schultyp (Ober-, Real-, Haupt- oder Sonderschule) und die erreichte Klasse angibt.

2.2.2 Die Kennzeichnung der Stichprobengruppen

Wie schon erwähnt, unterscheiden wir zwei Untersuchungs- und zwei Kontrollgruppen (s. hierzu Tabelle 1, S. 35). Die Untersuchungsgruppen setzen sich aus den Müttern zusammen, deren Kinder eine unerwartete Diskrepanz zwischen Intelligenz und

Tabelle 1: KENNZEICHNUNG DER STICHPROBENGRUPPEN

			JUNGEN					MÄDCHEN					GESAMT				
			EG	OA	UA	ES	GE-SAMT	EG	OA	UA	ES	GE-SAMT	EG	OA	UA	ES	GE-SAMT
Anzahl der Mütter (N)			10	8	11	7	36	12	11	9	8	40	22	19	20	15	76
Anzahl der Mütter (%)			13,2	10,5	14,5	9,2	47,4	15,8	14,5	11,8	10,5	52,6	29,0	25,0	26,3	19,7	100,0
1. KRITERIUM - - - - - - - PMA - GSW 1964 (N = 224)	$\bar{X}$		118,1	95,4	107,1	81,7		114,5	96,3	105,4	83,1		116,1	95,9	106,4	82,5	
	STREUUNG		4,3	3,9	8,3	4,1		3,3	3,8	3,1	5,5		4,1	3,7	6,4	4,8	
	MINIMALWERT		113	87	101	76		112	91	102	74		112	87	101	74	
	MAXIMALWERT		126	99	127	88		122	100	112	88		126	100	127	88	
	STREUBREITE		13	12	26	12		10	9	10	14		14	13	26	14	
2. KRITERIUM - - - - - - - SCHUL-STATUS 1968 (f)	OS	9. Klasse	9	2			11	9				9	18	2			20
		8. Klasse		1			1	1				1	1	1			2
	RS	9. Klasse	1	2			3	1	4			5	2	6			8
		8. Klasse		3			3	1	7			8	1	10			11
	HS	9. Klasse			9		9			9		9			18		18
		8. Klasse			2		2				1	1			2	1	3
		7. Klasse				1	1				3	3				4	4
	SS	9. Klasse				2	2				2	2				4	4
		8. Klasse				3	3				1	1				4	4
		7. Klasse				1	1				1	1				2	2

Schulerfolg aufwiesen, nämlich

einerseits jene, die trotz unterdurchschnittlicher Intelligenz einen beachtlichen Schulerfolg erzielt hatten:

> Als sog. "Overachiever" (Abk.= OA) wurden die Kinder bezeichnet, die maximal einen GSW von 1oo aufwiesen, aber dennoch, ohne je sitzengeblieben zu sein, die altersgemäße Klasse einer weiterführenden Schule (Real- oder Oberschule) besuchten; der Wechsel auf die weiterführende Schule konnte entweder nach vier oder fünf Grundschuljahren erfolgt sein.

andererseits jene, die trotz überdurchschnittlicher Intelligenz nur einen mäßigen Schulerfolg erlangt hatten:

> Als sog. "Underachiever" (Abk.= UA) wurden die Kinder benannt, die, obwohl sie mindestens über einen GSW von 1o1 verfügten, auf der Volks- bzw. Hauptschule verblieben waren und dort entweder altersgemäß die 9. Klasse besuchten oder sogar infolge Sitzenbleibens erst die 8. Klasse erreicht hatten.

Die Kontrollgruppen dagegen bestehen aus den Müttern, bei deren Kindern der Schulerfolg hinsichtlich ihrer Intelligenz den Erwartungen entsprach, und zwar

einerseits jenen, die mit überdurchschnittlicher Intelligenz in der Schule auch höchst erfolgreich waren:

> Als sog. "Erwartungsgemäß Gute" (Abk.= EG) wurden die Schüler ausgewählt, die mindestens einen GSW von 112 aufwiesen und wie die OA die altersgemäße Klasse einer weiterführenden Schule besuchten.

andererseits jenen, die mit unterdurchschnittlicher Intelligenz auch nur geringen Schulerfolg erzielen konnten:

> Als sog. "Erwartungsgemäß Schwache" (Abk.= ES) wurden die Kinder herausgesucht, die maximal einen GSW von 88 erhalten hatten und entweder Sonderschulen besuchten oder sich in Hauptschulen befanden und mindestens einmal sitzengeblieben waren.

Es sei darauf hingewiesen, daß bei der Abgrenzung der einzelnen Stichprobengruppen berücksichtigt werden mußte, daß anhand der beiden Auswahlkriterien auch vergleichbar große Gruppen entstanden. Während das Schulerfolgskriterium für die einzelnen Gruppen für uns von Anfang an ganz eindeutig definiert war - z. B. "auf weiterführender Schule, nie sitzengeblieben" - wurde die Festlegung der kritischen GSW - "überdurchschnittliche - " bzw. "unterdurchschnittliche Intelligenz" - von der Notwendigkeit, vergleichbar große Gruppen herzustellen, mitbestimmt. Es wurde jedoch darauf geachtet, daß bei den Untersuchungsgruppen hierbei keine Überschneidungen auftraten. Somit bildet bei den OA der GSW 1oo den Maximalwert und bei den UA der GSW 1o1 den Minimalwert. Dieses Vorgehen bei der Festlegung der GSW-Grenzen schien aus zwei Gründen gerechtfertigt: einerseits, weil nicht einzelne Personen, sondern Gruppen miteinander verglichen werden sollen; andererseits, weil - im Gegensatz zu zahlreichen in der Literatur dargestellten Untersuchungen, bei denen OA und UA als Kinder mit gleicher Intelligenzhöhe und positiv

oder negativ abweichenden, erwartungswidrigen Leistungen definiert werden - hier die OA und UA hinsichtlich ihrer Intelligenzhöhe noch extremisiert wurden.

Alle vier Stichprobengruppen unterscheiden sich hinsichtlich der GSW-Mittelwerte der Kinder signifikant ($p<.01$) voneinander; dasselbe Ergebnis erhält man auch dann, wenn man die vier Gruppen hinsichtlich der Variable "Geschlecht der Kinder" trennt. Vergleicht man dagegen die GSW-Mittelwerte von Jungen und Mädchen innerhalb jeder einzelnen Gruppe, so ergeben sich keine bedeutsamen Unterschiede, wenn man auch hier eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 1 Prozent zugrundelegt.

Betrachtet man die Stichprobengruppen im Hinblick auf das zweite Auswahlkriterium, den Schulstatus der Kinder 1968, so lassen sich im großen und ganzen die Kinder jeder Gruppe einem der vier Schultypen zuordnen: die ES sind bis auf ein Drittel Sonderschüler, die UA definitionsgemäß ausschließlich Hauptschüler; die Gruppe der OA besteht zu rund 84 Prozent aus Realschülern und die der EG zu rund 86 Prozent aus Oberschülern. Darüberhinaus gibt es zwischen OA und EG noch einen weiteren bedeutsamen Unterschied ($p<.001$) hinsichtlich des Zeitpunktes des Überganges auf eine weiterführende Schule. Denn bis auf zwei Kinder wechselten alle EG nach dem 4. Schuljahr auf eine weiterführende Schule über, während bei mehr als der Hälfte der OA der Übergang auf Real- oder Oberschule erst nach fünf Schuljahren erfolgte.

3. ENTWICKLUNG UNSERES INTERVIEWSCHEMAS

Obwohl der Befragungsmethode, oft wohl auch zu Recht, der Vorwurf anhaftet, "als Ersatz für zeitraubendere, kostspieligere oder an praktisch-technischen Schwierigkeiten scheiternde Verfahren der direkten Datenermittlung benutzt" (MAYNTZ, HOLM & HÜBNER 1972[3], S. 1o3) zu werden, so sollte man trotz aller Einwände (vgl. z. B. YARROW 1963) doch nicht aus den Augen verlieren, daß es durchaus Untersuchungsfragen gibt, bei denen die Befragung die einzige Möglichkeit der Datenermittlung darstellt. Es steht außer Frage, daß die Methode des direkten Beobachtens in der natürlichen Umgebung (vgl. z. B. ROSEN & D'ANDRADE 1959) - einmal abgesehen von dem Aufwand an Zeit und Geld und damit von der Durchführbarkeit dieses Verfahrens - auch bei unserer Thematik wünschenswert gewesen wäre. Da es sich bei unserer Untersuchungsfrage jedoch um die Erfassung vergangenen Elternverhaltens und zurückliegender familiärer Ereignisse handelt, erwies sich für uns eine Befragung der Eltern - wir entschieden uns aus Gründen der allgemein zu erwartenden, leichteren Erreichbarkeit für eine Befragung der Mütter - als einzige Methode der Datenerhebung. Nun wird gegen die Interviewmethode bei solchen Untersuchungsfragen, d. h. bei solchen Fragen, die sich mit bereits vergangenen Ereignissen befassen, sicher mit gewissem Recht vorgebracht (vgl. YARROW 1963), daß man bei den erfragten Angaben damit rechnen muß, daß sie einerseits unbeabsichtigt durch Erinnerungstäuschungen, aber andererseits auch durchaus mit Absicht - weil nicht mehr nachprüfbar - durch Schönfärberei verfälscht worden sein können. Wir sind jedoch, ebenso wie TRUDEWIND (1975), der Ansicht, daß man hier auch

mittels Befragung zumindest im wesentlichen zuverlässige Informationen erhalten kann, wenn man beim Erstellen des Interviewschemas konsequent darauf achtet - und darum haben wir uns bemüht - daß die Fragen z. B. nicht auf modale Verhaltensmuster, sondern möglichst immer auf konkrete Vorkommnisse und partielle Handlungen abzielen. Das heißt u. E., je konkreter der Gegenstand einer Frage ist, desto geringer wird die Gefahr einer Verfälschung bzw. desto enger dürfte die Beziehung zum tatsächlichen Verhalten des Befragten in diesem Bereich sein.

3.1 Allgemeine Kennzeichnung unseres Interviews

Da mit dem Begriff "Befragung", wie z. B. MAYNTZ u. a. (1972[3]) betonen, durchaus recht unterschiedliche Verfahren bezeichnet werden können - man denke nur an den Grad der Standardisierung oder an Gruppen- bzw. Einzelinterviews - wollen wir hier kurz die von uns verwendete Interviewform beschreiben.
Um z. B. unklare, wenig erschöpfende oder verschleiernde Antworten in größerem Umfang sicher ausschließen zu können - dieses hätte unser gesamtes Untersuchungsvorhaben gefährdet - entschieden wir uns für die Anwendung einer halbstandardisierten Interviewtechnik. Dieses im englischen Sprachraum "focused interview" genannte und von MERTON & KENDALL (1946) befürwortete Verfahren läßt sich wie folgt kennzeichnen: Das Interview wird anhand eines vollständig strukturierten Fragenkatalogs durchgeführt. Bei unserer Befragung erstreckte sich die Standardisierung der Fragen häufig noch auf eine erste Zusatzerklärung bzw. -frage, die der Interviewer ebenfalls wortgetreu vorzutragen hatte, wenn Schwierigkeiten bei der Beantwortung von Fragen auftauchten, z. B.

der Interviewte eine Frage nicht sinngemäß aufgefaßt oder aber nur ausweichend beantwortet hatte. Darüberhinaus jedoch, und hierin besteht der Vorteil eines halbstandardisierten Interviews, hat der Interviewer, der mit der Untersuchungsabsicht jeder einzelnen Frage vertraut sein muß, die Möglichkeit, ja die Aufgabe, bei zu allgemeinen oder ungenauen Antworten durch freie, also nicht strukturierte Zusatzfragen die Bedeutung einer solchen Antwort aufzuspüren bzw. den Befragten zu einer erschöpfenderen Aussage aufzufordern. Nur bei Anwendung dieser oft recht aufwendigen Form des Interviews konnten wir hoffen, von weitgehend allen Müttern eine auch wirklich sinngemäße Antwort auf jede einzelne Frage zu erhalten, eine Forderung, die bei unserer recht geringen Stichprobengröße unumgänglich war.

3.2 Entstehung unseres Interviewschemas

Mit Hilfe eines umfangreichen Literaturstudiums - auf die hier relevante Literatur wird jeweils an entsprechender Stelle eingegangen - ermittelten wir Variablen des familiären Bereichs, die die Schulleistungen von Kindern beeinflussen können, und zwar insbesondere solche, die möglicherweise zur Verursachung von "Over-" und "Underachievement" beitragen. Dabei kristallisierten sich für uns im wesentlichen drei großen Themengruppen heraus, nämlich

1. die sozialen Gegebenheiten in den Familien (s. Kapitel 7);
2. das familiäre Anregungsangebot (s. Kapitel 8); und
3. der familiäre, schulbezogene Leistungsdruck (s. Kapitel 9).

Darüberhinaus schien es uns unumgänglich, abzuklären, ob die erwartungswidrigen Schulleistungen nicht vielleicht durch spezielle Behinderungen der allgemeinen Lernfähigkeit mit verursacht worden sein könnten (s. Kapitel 6).
Die von uns im Hinblick auf eine mehr oder weniger erfolgte "schuladäquate Intelligenzaufschließung der Kinder" (NEIDHARDT 1968, S. 192) für besonders wesentlich erachteten Variablen wurden anschließend jeeiner dieser Themengruppen zugeordnet und mit einer oder auch mehreren Hypothesen hinsichtlich ihrer Wirkungsweise versehen. Hierbei versteht es sich von selbst, daß wir jeweils nur einige, uns allerdings exemplarisch erscheinende Aspekte herausgreifen konnten, bzw. daß wir keinesfalls Anspruch auf eine erschöpfende Bearbeitung der einzelnen Themengruppen erheben, zumal jede von uns angesprochene Thematik Thema einer eigenständigen Untersuchung hätte sein können.
Nach dieser entscheidenden Vorarbeit konnte damit begonnen werden, einen ersten Fragenkatalog zu entwerfen. Schon die erste Fassung wurde, ebenso wie auch die folgenden, im Team[1)] überdacht und auch bereits in einigen Befragungen getestet. Anhand der ersten Probeinterviews wurde der Fragenkatalog dann überarbeitet. Drei weitere Bearbeitungen, denen jeweils eine Reihe von Testinterviews zugrundelagen,

---

1) Mit der Bezeichnung "Team" ist hier die Arbeitsgruppe des Längsschnittprojektes von Frau Prof. Dr. Lilly KEMMLER gemeint, der ich für ihre Mitarbeit hier noch einmal herzlich danken möchte.
Es sei noch angemerkt, daß diesem Team auch Fräulein Helga MARENCIC im Hinblick auf die ihr angetragene Interviewertätigkeit zwecks intensiver Einarbeitung von Anfang an angehörte und daß außer von der Verfasserin selbst auch von ihr Testinterviews durchgeführt wurden (vgl. Kapitel 4).

schlossen sich an, d. h. erst die 5. Fassung unseres Interviewschemas (s. Anhang A) schien dann unserer Aufgabe gerecht werden zu können.
Für die Testinterviews der beiden ersten Fassungen unseres Fragenkatalogs wählten beide Interviewerinnen die zu befragenden Mütter frei aus; jedoch für das Testen der folgenden Fassungen suchten sie Mütter der Längsschnittstichprobe auf, die natürlich nicht den Gruppen unserer Stichprobe angehören durften, um neben dem Sammeln von allgemeinen Interview-Erfahrungen die Befragungssituation möglichst echt einzuüben.

Wir möchten noch betonen, daß wir bei der Bearbeitung der einzelnen Fassungen in erster Linie versucht haben, die allgemein als gültig anerkannten Regeln der Fragebogenkonstruktion (vgl. z. B. NOELLE 1963; SCHEUCH 1967[2]; KÖNIG 1969[7]; MAYNTZ u. a. 1972[3]) zu beherzigen, z. B.

- auf eine angemessene Einstimmung der Mütter zu achten;
- an den Interviewbeginn eine leicht zu beantwortende Faktfrage zu setzen;
- die Themengruppen weitgehend im Zusammenhang abzufragen, um das Interview inhaltlich nicht zu sehr zu zersplittern;
- die Formulierungen der Fragen immer wieder auf Verständnis und gleiche Auffassung zu überprüfen;
- soziale Daten erst gegen Ende des Interviews zu erheben.

Da es sich bei unserer Untersuchung um die Erfragung vergangener Ereignisse handelte, legten wir darüberhinaus großen Wert darauf, in unsere Fragen immer wieder Erinnerungsstützen für die Mütter einzu-

flechten, sei es, daß wir ihnen selbst Situationen vor Augen führten,

> z. B. "wenn Sie so an die beiden ersten Schuljahre ... zurückdenken .."; "wenn Sie sich in die Zeit zurückversetzen, in der Ihr Sohn/ Ihre Tochter im ersten Schuljahr, also ein i-Männchen war .."

sei es, daß wir sie häufig aufforderten, selbst Situationen zu schildern,

> z. B. ".. wie spielte es sich ab, wenn er/sie Schularbeiten machte"; ".. in den ersten Schuljahren mit einer guten Klassenarbeit nach Hause kam, wie verhielten Sie sich dann?"

um ihnen so vergangene Ereignisse in ihrer Erinnerung lebhafter erscheinen zu lassen und somit genauere und detailreichere Beschreibungen zu erhalten.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, daß wir einige, uns wichtig erscheinende Fragen zur Kennzeichnung der sozialen, familiären Gegebenheiten (s. Kapitel 7) nicht in unser Interviewschema aufgenommen haben, weil sie sich mit Fragen einer ein Jahr zuvor von ZINGELER durchgeführten Fragebogen-Erhebung, der ebenfalls die bereits beschriebene Längsschnittstichprobe zugrundelag, deckten. Um nicht Gefahr zu laufen, die Mütter unserer Stichprobe, die sich möglicherweise noch an einige Fragen jenes Fragebogens erinnern konnten, mit Wiederholungsfragen zu verärgern, aber auch, um unser Interview nicht unnötig in die Länge zu ziehen, verzichteten wir darauf, diese Informationen noch einmal zu erheben [1]. Die dem bisher unver-

---

1) Herrn Ulrich ZINGELER möchte ich an dieser Stelle noch einmal herzlich dafür danken, daß er die Informationen zu den betreffenden Fragen freundlicherweise zur Verfügung stellte.

öffentlichten "Eltern-Milieu-Fragebogen" (EMF) von ZINGELER entnommenen Fragen sind in unserem "Anhang zum Interviewschema" (s. Anhang B) aufgeführt und im Kodierungsplan (s. Anhang C) jeweils durch die vorangestellte Abkürzung "EMF" gekennzeichnet.

4. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Die Durchführung dieser Untersuchung wird sehr detailliert beschrieben. Es soll damit nicht etwa dokumentiert werden, es handle sich um eine "beispielhafte" Untersuchung; vielmehr geht es darum, genau darzustellen, welche Überlegungen angestellt wurden, welche Schwierigkeiten aufgetaucht sind, welche Vorgehensweisen sich als vorteilhaft erwiesen haben usw. Praktische Hinweise wie diese vermißt man bei vielen Untersuchungen dieser Art, obwohl man nach Ansicht der Verfasserin methodisches Vorgehen viel effektiver gestalten könnte, wenn alle die Erfahrungen, die bei solchen Untersuchungen gesammelt werden, auch mitgeteilt würden.

Wer nicht an einer so ins einzelne gehenden Beschreibung, sondern vornehmlich an den Fakten interessiert ist, sei auf die Zusammenfassung dieses Kapitels verwiesen.

Da die geplanten Stichprobengruppen relativ klein waren, war es besonders wichtig - sollte die ganze Untersuchung nicht scheitern - ausnahmslos alle Mütter zu erreichen und sie auch möglichst alle für eine Mitarbeit zu gewinnen. Das bedeutete also, es mußte ein möglichst risikoloser Weg gefunden werden, die Mütter so zu motivieren, daß sie sich relativ leicht bereitfinden könnten, sich für eine ca. zweistündige Befragung zur Verfügung zu stellen. Besonders schwierig erschien die Werbung um Mitarbeit, wenn man derzeit z. B. an die sehr kinderreichen oder voll berufstätigen Mütter dachte,

die es mit Recht als Zumutung empfinden müßten, um ein ca. zweistündiges Interview gebeten zu werden. Um so mehr war ein äußerst behutsames Vorgehen angezeigt!

4.1 Allgemeine Kontaktaufnahme

Der erste Schritt der Kontaktaufnahme bestand darin, bei den Müttern "sich in Erinnerung zu bringen", d. h. an die Untersuchung, an der ihre Kinder beteiligt waren, an den Namen des Institutes und den der Leiterin der Längsschnittuntersuchung zu erinnern, ohne zunächst auch nur anzudeuten, daß man sich noch einmal mit Fragen an sie wenden wollte.
Die Hauptuntersuchung wurde deshalb Mitte Oktober 197o (16.1o.197o) damit eingeleitet, daß an alle Eltern der noch 1968 erreichten Kinder der Längsschnittuntersuchung (KEMMLER 1967; 1976) ein Bericht verschickt wurde, in dem ein Teil der zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Ergebnisse dieser Längsschnittstudie dargestellt wurde. Vor allem wurden hierfür Ergebnisse ausgewählt, von denen man annehmen konnte, daß sie Eltern besonders interessieren würden, wie z. B. die Sitzenbleiberquoten, der allgemeine Zensurenabfall nach dem Wechsel auf eine weiterführende Schule, die Art des Zusammenhanges von Schulreife und Schulerfolg.
Dieser Bericht wurde nicht nur an die Eltern der Kinder dieser Untersuchung, sondern an alle noch erreichbaren Eltern der Längsschnittuntersuchung verschickt. Denn es hätte sonst u. U. der Eindruck entstehen können, es habe eine Auswahl stattgefunden. Ein solcher Eindruck sollte jedoch gerade vermieden werden, um nicht Gefahr zu laufen, von den

Müttern nach den Auswahlkriterien befragt zu werden und damit evtl. deren Unbefangenheit bei der Beantwortung der Fragen einzuschränken.

In einem Begleitbrief wurde den Eltern dafür gedankt, daß sie sich ca. ein Jahr zuvor so zahlreich an einer schriftlichen Befragung (ZINGELER, unveröff.) im Rahmen der Längsschnittuntersuchung beteiligt hatten. (Hierbei waren von 224 verschickten Fragebögen 192 - also rund 86 Prozent! - ausgefüllt zurückgeschickt worden). Ferner wurde den Eltern gegenüber das Zuschicken dieser Berichte mit dem aus der hohen Beteiligung erschlossenen elterlichen Interesse auch an Ergebnissen dieser Untersuchung begründet.

Für die vorliegende Untersuchung ergaben sich durch das Verschicken dieses Berichtes zwei Vorteile:

1. Adressensänderungen der zu unserer Stichprobe gehörenden Eltern konnten anhand der als unzustellbar zurückgeschickten Berichte festgestellt und die neuen Anschriften über das Einwohnermeldeamt ermittelt werden.

2. Die Interviewerinnen hatten dadurch bei ihrer Werbung um Mitarbeit einen Anknüpfungspunkt; sie konnten sich auf etwas berufen und standen mit ihrem Anliegen nicht als völlig Fremde vor der Tür.

4.2 Interviewerinnen

Die Mütter unserer Stichprobe wurden von denselben beiden Interviewerinnen - einer Studentin und der Verfasserin - befragt, die auch während der Entwicklung des Interviewschemas die von uns sog. Probe-

interviews durchgeführt hatten (vgl. Kap. 3). Dieses Vorgehen erwies sich in mehrfacher Hinsicht als vorteilhaft:

1. Der gesamte Interviewablauf war dadurch von beiden Interviewerinnen genauestens eingeübt worden.

2. Beide Interviewerinnen waren mit der Untersuchungsabsicht jeder einzelnen Frage bestens vertraut - eine Forderung, die für die Durchführung eines halbstandardisierten Interviews Voraussetzung ist.

3. Beide Interviewerinnen konnten schon z. Z. der Probeinterviews sowohl durch intensiven, gegenseitigen Erfahrungsaustausch als auch durch häufige gegenseitige Kontrolle ihrer Gesprächsführung ihr Interviewverhalten einander angleichen und damit zumindest groben "Interviewerfehlern", wie MACCOBY & MACCOBY (1969) sie nennen, vorbeugen (vgl. auch 4.4.3).

4.3 Aufteilung der Stichprobe

Die Aufteilung der Gesamtstichprobe auf beide Interviewerinnen erfolgte, ebenso wie deren Einarbeitung und Einsatz, im Hinblick auf eine weitgehende Normierung der Interviewsituation. Und zwar teilten wir vor Untersuchungsbeginn unsere Gesamtstichprobe in zwei, bezüglich Gruppenzugehörigkeit und Geschlecht der Kinder homogene Hälften. Hierfür verwendeten wir unsere Adressensliste, in der die Kinder zwar nach Untergruppen und Geschlecht getrennt (z. B. EG-Jungen oder UA-Mädchen), ansonsten aber in zufälliger Reihenfolge aufgeführt waren. Innerhalb dieser Untergruppen wurden die Kinder bzw. deren Mütter jeweils alternierend den beiden Inter-

viewerinnen zugeordnet. Dabei ergab es sich, daß die eine Interviewerin 38 und die andere 41 Befragungen zugeteilt bekam, denn die Anzahl der Kinder in den einzelnen Untergruppen war nicht immer geradzahlig.

4.4 Die Interviews

Da die Interviews ca. 1 1/2 bis 2 Stunden dauerten, wie die Vorversuche ergeben hatten, mußten Termine für die Befragung vereinbart werden. Schließlich konnte man nicht erwarten, daß die Mütter ohne Anmeldung zwei Stunden ihrer Zeit erübrigen konnten.

4.4.1 Persönliche Kontaktaufnahme

Drei Arten der Kontaktaufnahme wurden erwogen: die schriftliche-, die telefonische- und die persönliche Kontaktaufnahme.

Die Mütter schriftlich um Mitarbeit und um Zurücksenden einer frankierten Antwortkarte mit dem von ihnen gewünschten Termin zu bitten, schien der unsicherste Weg zu sein. Für diese Art der Kontaktaufnahme ließ sich außer dem geringen Arbeitsaufwand kein Vorteil entdecken; man hätte im Gegenteil die Gefährdung der Untersuchung befürchten müssen. Denn wie hätte es gelingen sollen, eine so inhomogene Zielgruppe, von der man kaum Informationen besaß, mittels eines Briefes für die Mitarbeit an einer zweistündigen Befragung zu motivieren? Fragen hätten nicht beantwortet und Zweifel nicht zerstreut werden können! Ferner hätte man keinerlei Rückmeldung erhalten, aus welchen Gründen die Bitte, ein Interview zu gewähren, abgelehnt worden

wäre.Außerdem hätte das Zurückschicken der Antwortkarten einen weiteren "wunden Punkt" bedeutet, ganz abgesehen von dadurch möglicherweise zustandekommenden Terminüberschneidungen.
Es liegt auf der Hand, daß diese Art der Kontaktaufnahme für unsere Untersuchung nicht in Frage kam.

Da ein großer Teil der Familien unserer Stichprobe, laut Fernsprechbuch, ein Telefon besitzt, wäre es denkbar gewesen, die Mütter telefonisch um ein Interview zu bitten und mit ihnen einen Termin zu vereinbaren; die übrigen Mütter hätten zu diesem Zweck persönlich aufgesucht werden müssen. Zweifellos wäre es mit dieser Methode - im Vergleich zur brieflichen Kontaktaufnahme - leichter gewesen, die Mütter zur Mitarbeit zu motivieren, man hätte Fragen beantworten und auf Bedenken eingehen können. Ferner hätte der Interviewer damit die Terminplanung in der Hand gehabt, so daß Überschneidungen hätten vermieden werden können.
Abgesehen von der mangelnden Vergleichbarkeit der Kontaktaufnahme zu Telefon-Besitzern und Nicht-Telefon-Besitzern schien uns auch dieses Verfahren zu risikoreich. Wie schnell konnte der Gesprächspartner einfach den Hörer auflegen und damit das Gespräch für sich problemlos beenden. Dagegen jemandem "die Tür vor der Nase zuzuschlagen", fällt den meisten Menschen nicht so leicht. Wäre die Kontaktaufnahme aber erst einmal auf diese, im nachhinein für beide Teile unangenehme Weise unterbrochen worden, wäre es gewiß nicht einfach gewesen, nun noch einmal persönlich um Mitarbeit zu werben.

Die persönliche Kontaktaufnahme dagegen stellte zwar die mühevollste, aber zugleich auch wohl sicherste Methode dar. Von ihr konnte man sich die höchste Beteiligung versprechen. Denn es ist gewiß einfacher - ist erst einmal der Verdacht, man wolle etwas verkaufen, gebannt - jemanden, selbst an der Wohnungstür, persönlich in ein Gespräch zu ziehen und wohl auch höflicher, persönlich um etwas zu bitten, als dies relativ anonym per Telefon oder gar schriftlich zu tun. Ferner macht man es dem Gesprächspartner damit nicht so leicht, diese Bitte rundweg abzuschlagen. Man kann auch besser auf Fragen, Unsicherheiten, Bedenken, Ausflüchte etc. eingehen und immer wieder betonen, wie wichtig gerade seine Mitarbeit sei.

4.4.1.1 Vorgehensweise

Die Interviewerinnen suchten also die Mütter zu Hause in ihren Wohnungen auf und setzten in festgelegter Weise - anhand von drei Stichpunkten - das Gespräch in Gang:

1. v o r s t e l l e n : sie sagten, von welcher Institution sie kamen und stellten sich namentlich vor;
2. s i c h i n E r i n n e r u n g b r i n g e n : sie nahmen bezug auf den einige Wochen vorher verschickten Bericht (vgl. 4.1) und erinnerten an den von den Eltern schon einmal ausgefüllten Fragebogen;
3. B i t t e v o r t r a g e n : schließlich baten sie die Mütter, ihnen noch einmal einige Fragen zur Schulentwicklung ihres Kindes zu beantworten und ihnen dafür einen Termin zu nennen, der ihnen am besten passen würde.

Weniger allgemein dargestellt, wurde ein Gespräch z. B. wie folgt begonnen:

"Guten Tag! Ich komme vom Psychologischen Institut der Universität Münster; mein Name ist ... .- Wir haben Ihnen vor einigen Wochen geschrieben, um Ihnen etwas über erste Ergebnisse einer Untersuchung mitzuteilen. Denn - wie Sie wissen - gehörte auch Ihr Sohn ... (bzw. Ihre Tochter ...) zu dieser Untersuchungsgruppe. Sie haben uns schon einmal so bereitwillig geholfen und für unsere Untersuchung einen Fragebogen ausgefüllt. Ich möchte mich heute noch einmal an Sie wenden und Sie bitten, uns noch einige Fragen zur Schulentwicklung Ihres Sohnes ... (bzw. Ihrer Tochter ...) zu beantworten."

(Abwarten der Reaktion: hier z. B. Zustimmung)

"Ich bin heute erst einmal vorbei gekommen, um mich bei Ihnen vorzustellen und mich zu erkundigen, welcher Termin Ihnen am besten paßt; ich kann mich da ganz nach Ihnen richten! ..."

Ferner wurde beim Vereinbaren eines Termins darauf hingewiesen, daß das Gespräch ca. 1 1/2 bis 2 Stunden dauern würde und darum gebeten, für diese Zeit möglichst Störungen fernzuhalten, um die Befragung nicht unnötig zu verlängern.
Bevor sich die Interviewerin von der Mutter verabschiedete, überreichte sie ihr eine "Visitenkarte", auf der ihr Name und Name, Adresse und Telefonnummer des Institutes standen. Sie vermerkte jeweils auf dieser Karte den vereinbarten Termin und bat, sie telefonisch zu benachrichtigen, falls die Mutter diesen Termin nicht einhalten könnte, damit sie nicht vergebens käme.

Dieses Kärtchen sollte zwei Aufgaben erfüllen:
1. Es sollte als Erinnerungsstütze dienen. Schließlich kann man als Interviewerin nicht sagen, "bitte, schreiben Sie sich den Termin auf, damit

Sie ihn nicht vergessen!"
2. Es sollte Aufkommen von Mißtrauen verhindern. Denn es ist nicht mehr als fair, wenn man sich als Unbekannter für ein erbetenes Gespräch anmeldet, seinen Namen und seine Adresse zu hinterlassen. Schließlich kann man nicht erwarten - auch wenn man sich ordentlich vorgestellt hat - daß die Mutter den Namen des Betreffenden und den seines Auftraggebers richtig verstanden, geschweige denn behalten hat. Mit einem solchen Kärtchen aber kann man leicht entstehendem Mißtrauen vorbeugen: die Mutter kann am Abend ihrem Ehemann berichten, wer genau sie tagsüber aufgesucht hat; sie kann die Angaben auf dem Kärtchen mit denen des Briefkopfes des zugeschickten Berichtes vergleichen; sie kann die Existenz und die Richtigkeit der Adresse des Institutes im Telefonbuch nachprüfen und sich mit einem Anruf nach einem Mitarbeiter namens ... erkundigen.

Wegen dieser wesentlichen Vorteile konnte es in Kauf genommen werden, daß man durch Hinterlassen einer Telefonnummer riskierte, daß die Mütter dadurch eher versucht sein könnten, Termine ersatzlos abzusagen. Es zeigte sich jedoch (s. u.: 4.4.1.2), daß diese Befürchtung unnötig war, denn nur zwei Mütter machten wirklich davon Gebrauch (OA 194, ES 24).
Es sei noch erwähnt, daß sich beide Interviewerinnen bei der Werbung um Mitarbeit anfangs vornehmlich an Mütter von erwartungsgemäß guten Kindern und an OA-Mütter wandten. Dabei lag die Annahme zugrunde, daß sich diese Mütter vermutlich eher für eine Befragung zur Verfügung stellen würden, als Mütter der beiden übrigen Gruppen. Nach den ersten Terminvereinbarungen jedoch war

für die Reihenfolge, in der die Mütter aufgesucht wurden, nur noch die Wohnnähe der Familien ausschlaggebend.

4.4.1.2 Bereitschaft zur Mitarbeit

Die Informationen über die Bereitschaft zur Mitarbeit der Mütter entstammen unseren sog. "Interviewernotizen"; die Interviewerinnen hielten nämlich Besonderheiten, Auffälligkeiten und Schwierigkeiten sowohl beim Vereinbaren von Terminen als auch während der Interviews nach dem Besuch einer jeden Mutter schriftlich fest. Obwohl es sich dabei um rein subjektive Eindrücke handelt, scheinen sie in analysierter Form doch recht interessant und mitteilenswert zu sein.

Zweifellos hat es sich gelohnt, die Mühe einer persönlichen Kontaktaufnahme auf sich zu nehmen. Ohne dieses Vorgehen wäre sicherlich nicht die erstaunlich hohe Beteiligung der Mütter von rund 96 Prozent zustandegekommen, die im voraus kaum erhofft werden konnte.

Tabelle 2: Bereitschaft zur Mitarbeit

	Interviewerin G		Interviewerin H		GESAMT	
	N_1	%	N_2	%	N_{ges}	%
ohne Zögern, meist spontan	31	75,6	3o	78,9	61	77,2
nur zögernd	4	9,8	3	7,9	7	8,9
nur widerstrebend	4	9,8	4	1o,5	8	1o,1
Mitarbeit abgelehnt	2	4,9	1	2,6	3	3,8
GESAMT	41	1oo,1	38	99,9	79	1oo,o

Wie Tabelle 2 (S. 54) zeigt, konnten die Interviewerinnen allein rund 77 Prozent der Mütter ohne irgendwelche Schwierigkeiten für eine Mitarbeit werben; d. h. diese Mütter erklärten sich - wie geplant - beim ersten Besuch der Interviewerin - häufig ganz spontan - dazu bereit, die gewünschten Fragen zu beantworten und hielten sich vor allem auch an ihre Zusage. Natürlich kam es auch bei diesen Müttern vor, daß sie Termine, z. T. auch zu kurzfristig, absagten oder hin und wieder die Verabredung vergaßen. Dann war es jedoch kennzeichnend, daß sie sich im allgemeinen dafür entschuldigten, es ihnen peinlich war oder leid tat, und die Interviewerin, ohne nun gegen Ausflüchte ankämpfen zu müssen, einen Ersatztermin mit ihnen vereinbaren konnte. Daß diese Mütter sich an ihre Zusagen hielten, läßt sich verallgemeinernd vielleicht damit erklären, daß sie zuvor, wenn ihnen noch etwas unklar war, von sich aus Fragen stellten und etwaige Befürchtungen oder Bedenken frei äußerten, so daß die Interviewerin zusätzliche Erklärungen abgeben konnte. Das bedeutet, daß diese Mütter vermutlich erst dann ihre Mitarbeit zusagten, wenn sie von der Richtigkeit ihres Handelns überzeugt waren.

Stellt man sich nun die Frage, was alle diese Mütter wohl bewogen haben mag, ohne langes Zögern ihre Mitarbeit zuzusichern, so erhält man anhand der Interviewernotizen auch dazu einige Hinweise. Denn bei dem Versuch, die Motivation für die oft spontanen Zusagen ihrem Eindruck gemäß zu kennzeichnen, hoben die Interviewerinnen vor allem die folgenden fünf Beweggründe - oft auch miteinander kombiniert - hervor:

1. Zahlreiche Mütter wurden als 'sehr interessiert' gekennzeichnet; sie machten auf die Interviewerinnen einen aufgeschlossenen Eindruck, stellten sachbezogene Fragen und befürworteten solche Untersuchungen.

> Daß dieser Eindruck nicht trog, stellte sich nicht selten während der Befragung dann tatsächlich heraus; so hatte z. B. manche Mutter, ohne darum gebeten zu sein, die Zeugnisse des Kindes zurecht gelegt (UA 253, ES 308) oder aber den ihr zugeschickten Bericht herausgesucht (ES 308), manchmal sogar dafür noch einmal aufmerksam gelesen, um mit der Interviewerin darüber zu sprechen oder weiterführende Fragen zu stellen (OA 63).
>
> Als weiteres Beispiel für das Interesse, solche Untersuchungen zu unterstützen, sei eine Mutter angeführt, die beim ersten Besuch der Interviewerin krank war. Der Ehemann versprach jedoch, ihr vom Besuch und Anliegen der Interviewerin Mitteilung zu machen. Ein paar Tage später rief diese Mutter aus eigenem Antrieb im Institut an, teilte mit, sie sei wieder gesund, und vereinbarte einen Termin für die Befragung (EG 61).

2. Auffallend häufig wurden diese Mütter als 'sehr hilfsbereit' und entgegenkommend beschrieben. Besonders bemerkenswert ist diese Kennzeichnung bei solchen Müttern, die z. B. einen großen Haushalt mit sieben und z. T. noch mehr Kindern (ES 308, ES 307, OA 93) zu versorgen haben, oder solchen Müttern, die voll berufstätig sind (UA 191), und die dennoch bereit waren, bis zu zwei Stunden ihrer wirklich knapp bemessenen Zeit zu opfern. Manchmal kam bei der Terminvereinbarung für sie dann nur der Abend oder sogar nur das Wochenende in Frage.

> Eine Mutter, die einen neunköpfigen Haushalt zu führen hat, erklärte sich ohne Zögern bereit, die Fragen zu beantworten, und zwar mit der Zusatzerklärung: sie bevorzuge in Krankheitsfällen auch immer die Universitäts-Kliniken, denn die müssen ja an irgendetwas lernen können,

und man selbst habe den Vorteil, daß dort besonders gründlich vorgegangen werde (ES 3o7).

Eine andere Mutter (UA 253), die von Anfang an sehr hilfsbereit war, bot nach Beendigung des rund zweistündigen Interviews sogar an, man könne jederzeit wiederkommen, falls noch einmal Fragen zu klären seien.

3. Einige dieser Mütter hatten offenbar positive Erfahrungen, speziell mit der Beratungsstelle des Psychologischen Instituts oder ähnlichen Einrichtungen gemacht (z. B. UA 7, UA 253, ES 3o7), als sie eines ihrer Kinder dort einmal vorstellten. Vermutlich brachten sie deshalb der Interviewerin und ihrem Anliegen kaum erhofftes Vertrauen entgegen und waren spontan zur Mitarbeit bereit.

4. Manchmal schien der Beweggrund darin zu liegen, daß die Mutter sich gern einmal über das betreffende Kind unterhalten wollte, z. B. aus Stolz über dessen Leistungen (EG 142), oder wegen bestimmter Sorgen, die sich die Eltern um das Kind machten und die sie anschließend mit einem "Fachmann" gern einmal besprechen wollten (UA 1o3, z. B. "Stiefmutter"-Problematik).

5. Sicherlich kam es auch hin und wieder vor, daß die Interviewerin den Eindruck hatte, daß die Mutter nur deshalb rasch zusagte, weil sie sich vielleicht nicht traute, die Bitte abzuschlagen oder nicht in der Lage war, die Interviewerin auf "anständige Weise" loszuwerden, ihr z. B. keine passenden Ausreden einfielen (UA 242).

Interesse und Hilfsbereitschaft stellten bei dieser Müttergruppe den Hauptanteil der vermutlich zugrundeliegenden Beweggründe für den oft spontanen Entschluß,

sich zur Mitarbeit bereit zu erklären, dar. Sie wurden auch am häufigsten mit einander kombiniert beschrieben. Darüberhinaus gab es aber auch noch eine Reihe anderer, z. T. mehrfacher Verknüpfungen.

> Hierfür nur ein Beispiel: vermutlich spielten bei der schon einmal zitierten Mutter (UA 253) außer Hilfsbereitschaft (= Angebot, wiederkommen zu dürfen), auch Interesse (= Bereitlegen des Zeugnisheftes) und positive Erfahrungen mit einer psychologischen Beratungsstelle (= das Kind war aus schulischen Gründen vorgestellt worden) bei der spontanen Bereitschaft zur Mitarbeit eine wesentliche Rolle.

Im Gegensatz zu der eben gekennzeichneten Müttergruppe waren rund 9 Prozent der zu befragenden Mütter nur mit einiger Mühe zur Mitarbeit zu bewegen. Ihr Zögern oder ihr anfängliches Ablehnen einer Mitarbeit ließ sich bei ihnen immer auf irgendeine Art von Unsicherheit zurückführen. Während aber die Mütter der zuvor beschriebenen Gruppe bei Unklarheiten oder Bedenken von sich aus Fragen stellten, mußte hier dagegen die Interviewerin alles daransetzen, das Gespräch weiterzuführen, in dem Bemühen, auf diese Weise zugrundeliegende Unsicherheiten erst einmal herauszufinden und dann überzeugend abzubauen. Erst wenn das gelungen war, waren auch diese Mütter bereit, eine Zusage zu geben.
Wie die Interviewerinnen hierbei vorgingen, sei anhand der allgemein - also auch von anderen Müttern - am häufigsten geäußerten Bedenken dargestellt:

1. Furcht, die Fragen nicht beantworten zu können:
Hier sind Äußerungen zu nennen,

> wie z. B. "ich weiß ja gar nicht, ob ich das kann"; "..., was Sie da wissen wollen";

> "etwas Schriftliches würde ich Ihnen noch mal beantworten, aber so..".

die die Befürchtungen verdeutlichen, die Fragen seien zu schwer oder man könne sich nicht mehr an die gefragten Sachverhalte erinnern. Auf solche Äußerungen hin pflegten die Interviewerinnen ein paar Beispiele zu geben; hierfür wählten sie Fragen, die gut erinnerbare Ereignisse betrafen und deren Antworten leicht zu verbalisieren waren.

> z. B. "hat Ihr Sohn früher einen Kindergarten besucht?" oder "welchen Schultyp besucht(e) Ihr Sohn, die Volksschule, die Realschule, die Oberschule oder eine Sonderschule?" oder "ist Ihr Sohn Linkshänder?"

War die Unsicherheit damit noch nicht ganz abgebaut, wurde ihnen versichert, daß sie selbstverständlich auch während der Befragung durchaus z. B. sagen könnten, "daran kann ich mich nicht mehr erinnern" oder "auf diese Frage möchte ich nicht antworten".

2. Furcht, der Ehemann könnte mit dieser Befragung nicht einverstanden sein:

War eine Mutter sehr unentschlossen, so bot die Interviewerin von selbst an, sie könne ja noch einmal wiederkommen, wenn der Ehemann zu Hause sei, um auch ihm ihr Anliegen vorzutragen; dann könnten sie ja gemeinsam entscheiden.
Dieser Vorschlag, durch den vermieden werden sollte, daß die Mutter sich "überredet" fühlte, konnte zweierlei Reaktionen zur Folge haben: manche Mütter beteuerten dann, das sei nun doch nicht notwendig, sie könnten das auch selbst entscheiden; andere wiederum schienen sichtlich erleichtert und nahmen diesen Vorschlag gerne an.

(5 Interviews wurden erst nach Rücksprache mit dem Ehemann gewährt! UA 7o, UA 29, UA 164, ES 273, UA 253)

3. "warum gerade ich?"
Diese Frage, die wohl auch auf gewisse Unsicherheit oder Ablehnung schließen läßt, hörten die Interviewerinnen gar nicht so selten. Sie konnten ihr aber relativ gut begegnen, wenn sie eindringlich betonten, wie schwierig und aufwendig solche Untersuchungen seien und wie wichtig für die Richtigkeit der Ergebnisse die Beteiligung aller noch erreichbaren Mütter sei. Mit einiger Ausdauer hatten die Interviewerinnen damit durchaus Erfolg! (ES 343, EG 2o1, EG 86, UA 57 ..)

4. Furcht, etwas kaufen zu müssen:
Anfänglich rechneten die Interviewerinnen damit, daß sie diese Befürchtung oft zu hören bekämen. Es wurden jedoch nur zweimal diese Bedenken offen ausgesprochen, man versuche auf diese Weise wohl etwas zu verkaufen, gleichsam als "getarnter Vertreter". Da es ungewiß bleibt, wie häufig diese Befürchtung nicht geäußert wurde, sei anhand dieser beiden Beispiele, das Überwinden dieser Bedenken kurz geschildert:

> Trotz spontaner Zusage lehnte die Mutter zum vereinbarten Termin die Befragung ab. Sie berichtete, ihr Ehemann habe ihr wegen ihrer Zusage heftige Vorwürfe gemacht, weil er darin irgendeinen Verkaufstrick vermutete - diese Familie hatte kürzlich mit merkwürdigen Verkaufsmethoden schlechte Erfahrungen gemacht! Glücklicherweise war der Ehemann zu Hause und konnte in einem längeren Gespräch von der Redlichkeit der Befragung überzeugt werden.
> U. a. hatte die Interviewerin dafür angeboten, schriftlich zu versichern, daß durch diese Befragung keinerlei Verpflichtungen entstünden;

> oder auch ihren Personalausweis vorzuzeigen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, im Falle irgendeiner Unredlichkeit persönlich gegen sie vorzugehen. Von diesen Angeboten machte diese Familie dann aber doch keinen Gebrauch. (UA 258)
>
> Bei der anderen Familie war der Hergang ähnlich: Mit Zustimmung des Ehemannes erhielt die Interviewerin von der Mutter eine Zusage, die zum vereinbarten Termin rückgängig gemacht wurde; es stellte sich schließlich heraus, daß Herr V. Angst hatte, man wolle ihnen etwas verkaufen. Nach einer schriftlichen Erklärung, daß er damit keinerlei Verpflichtungen einginge, wurde die Befragung gestattet. (UA 164)

Das Zustandekommen von weiteren acht Interviews (s. Tabelle 2, S. 54) ist wohl nur dem unermüdlichen persönlichen Einsatz der beiden Interviewerinnen zuzuschreiben, die mit erheblicher Ausdauer und Geduld hier vor allem heftiges Mißtrauen überwinden mußten.
Abgesehen von zwei Müttern, scheint es für die übrigen sechs kennzeichnend zu sein, daß sie beim ersten Besuch der Interviewerin nur sehr zögernd, teilweise anscheinend unwillig und fast ausnahmslos zunächst eine Vielzahl von Ausflüchten vorschiebend sich erst nach einem längeren Gespräch mit einer Befragung einverstanden erklärten und einen Termin vereinbarten. Jedoch nur eine von diesen sechs Müttern hielt sich an ihre Zusage, was besonders bemerkenswert ist, weil diese Mutter (ES 275) die Befragung vor ihrem Ehemann verheimlichen mußte.

> Frau K. verhielt sich der Interviewerin gegenüber sehr ablehnend. Sie berichtete, den kurz zuvor zugeschickten Bericht habe ihr Ehemann fortgeworfen, und empörte sich darüber, beeinflußt durch die Meinung ihres Ehemannes, daß hier "Methoden des Dritten Reiches" angewendet würden, indem man versuchte, "dumme Kinder" aufzuspüren und zu diskriminieren.

> Erst die Aufforderung, alle ihre Einwände gegen solche Untersuchungen (hier ist die Längsschnittuntersuchung gemeint) im Interview zur Sprache zu bringen, und längere Erklärungen über den Sinn solcher Arbeiten, bewirkten, daß sie sich doch zu dieser Befragung bereit erklärte. Ihr Ehemann jedoch durfte davon nichts wissen; er hätte für ihr Verhalten kein Verständnis gehabt!

Die anderen fünf Mütter, die ebenfalls einen Befragungstermin verabredet hatten, hatten vermutlich ihre Bereitschaft nur vorgetäuscht und darin ein Mittel erblickt, die Interviewerin schnell wieder "loszuwerden". Was die Interviewerinnen zu solcher Annahme veranlaßte, sei anhand ihrer Erfahrungen bei diesen Interviews demonstriert:

> Die Interviewerin erscheint zum vereinbarten Termin,
> - und stellt fest, daß die Klingel abgestellt wurde. Sie hatte die Mutter an der Wohnungstür hören können, doch auf ihr mehrmaliges Klopfen hin behauptet ein Kind hinter der verschlossenen Tür, die Mutter sei beim Zahnarzt (UA 101).
> - doch ein Kind öffnet und teilt ihr mit, die Mutter sei zum Einkaufen in die Stadt gefahren; diese Situation wiederholt sich mehrmals (ES 273).
> - und wird vom Vater der Familie heftig beschimpft - obwohl dieser bei der Verabredung des Termins anwesend und ebenfalls einverstanden war. Nach schriftlicher Bestätigung, daß man nichts verkaufen wolle, darf mit der Befragung begonnen werden. Herr V. stört jedoch fortwährend und veranlaßt schließlich, daß das Interview abgebrochen wird. Für die Fortsetzung wird ein anderer Termin vereinbart, der jedoch noch dreimal erneuert werden muß, da entweder zu diesem Zeitpunkt die Tür nicht geöffnet wird, oder die Mutter behauptet, sie habe es vergessen, aber nun keine Zeit dafür u. ä. (UA 164).
> - und erfährt, daß die Mutter angeblich krank

sei; bei weiteren Terminen ist sie dann nie zu Hause. (ES 157)

Nur ein Termin wird vorher telefonisch abgesagt:

die Großmutter einer Familie erkundigt sich im Institut zunächst nach der Identität der Interviewerin, um sich dann heftig zu beschweren, daß ihre Tochter zu dieser Befragung "überredet" worden sei, und die Zusage rückgängig zu machen. Der Eindruck, daß es sich auch hier um einen Vorwand handelt, bestätigt sich später (s. 4.4.2.4) (ES 328)

Wie man diesen Schilderungen wohl entnehmen kann, erforderte das Zustandebringen dieser Befragungen von den Interviewerinnen großen Einsatz. War ein Interview in der oben dargestellten Weise gescheitert, ließen die Interviewerinnen ein paar Tage, manchmal sogar ein paar Wochen verstreichen und suchten dann diese Mütter wieder auf, manche sogar erneut 5-7 mal. Sie nahmen dann jeweils die ihnen angebotenen Ausreden ernst,

z. B. ".. da Sie ja neulich ganz plötzlich zum Zahnarzt mußten, wollte ich heute mit Ihnen nur einen neuen Termin vereinbaren ..." (UA 101)

versuchten im Gespräch die Gründe für ihr Verhalten herauszufinden - meistens war Mißtrauen dafür verantwortlich zu machen - und bemühten sich immer wieder aufs neue, die Mütter mit anderen worten für ihre Mitarbeit zu motivieren.

z. B. Eine Mutter ließ sich vermutlich beim ersten Termin verleugnen, aus Furcht, man wolle in ihren Familienangelegenheiten "herumschnüffeln". Erst die Beteuerung, "man wolle doch nur von ihren Erfahrungen

> lernen", und man sei doch nur gekommen, um sie darum zu "bitten", ermöglichten schließlich dieses Interview. (UA 101)

Bei zwei der oben erwähnten acht Befragungen, die nur durch die Ausdauer der Interviewerinnen zustandekamen, mußten nicht Mißtrauen, sondern wohl mehr Desinteresse überwunden werden. Obwohl beide Mütter vorgaben, prinzipiell einverstanden zu sein, die gewünschten Fragen zu beantworten, hatten sie angeblich nie Zeit dafür. Da die Interviewerinnen sich aber hartnäckig immer wieder erkundigten, wann die Befragung nun stattfinden könnte, waren sie schließlich doch bereit, einen Termin zu vereinbaren, an deren Zusage sie sich auch hielten.

Wie Tabelle 2 (S. 54) ferner zeigt, waren nur drei Mütter der Stichprobe, also nur rund 4 Prozent, trotz ebenfalls intensivstem Einsatz der Interviewerinnen unter keinen Umständen bereit, sich an dieser Untersuchung mittels einer Befragung zu beteiligen. Ihre Ablehnung erfolgte sinngemäß aus den folgenden Gründen:

- Wir haben nichts mehr davon, denn unsere Kinder gehen nicht mehr zur Schule. Außerdem hat uns auch keiner geholfen, als es uns schlecht ging; man kann mit seinen Angelegenheiten auch selbst fertig werden. (OA 194)
- Ich habe dafür wirklich keine Zeit! Ich bin berufstätig .. Vermutlich war aber die Befürchtung, die Fragen allein nicht beantworten zu können, ausschlaggebend für das Ablehnen der Befragung, denn diese Mutter bot an, "etwas Schriftliches, einen Fragebogen, würde ich noch mal ausfüllen, aber so ...".

Der Interviewerin gelang es hier trotz aller Anstrengung leider nicht, die vermutlich zugrundeliegenden Bedenken zu zerstreuen. (ES 24)

- Das dritte Interview wurde abgelehnt, weil die Mutter nicht bereit war, sich erinnern zu müssen. Diese Mutter ist von ihrem ersten Ehemann geschieden, hat wiedergeheiratet und vermißt schmerzlich den Kontakt zu ihren Kindern, die in einem Heim leben und angeblich nichts von ihr wissen wollen. (ES 338)

Hierzu soll abschließend noch geprüft werden, ob sich die einzelnen Stichprobengruppen bezüglich der Spontaneität ihrer Bereitschaft, sich an einer solchen Untersuchung durch Mitarbeit zu beteiligen, unterscheiden.

Tabelle 3: Bereitschaft zur Mitarbeit, aufgegliedert nach Stichprobengruppen

	EG		OA		UA		ES	
	N_1	%	N_2	%	N_3	%	N_4	%
ohne Zögern, meist spontan	20	90,9	19	95,0	13	65,0	9	52,9
nur zögernd	1	4,5	-	-	5	25,0	1	5,9
nur widerstrebend	1	4,5	-	-	2	10,0	5	29,4
Mitarbeit abgelehnt	-	-	1	5,0	-	-	2	11,8
GESAMT	22	99,9	20	100,0	20	100,0	17	100,0

Aus der Tabelle geht deutlich hervor, daß die Mütter von erwartungsgemäß guten Schülern und jene von "Overachievern" gleichermaßen nahezu ausnahmslos mit offenbar großer Leichtigkeit der Bitte der Interviewerin entsprachen. Dagegen erklärten jeweils rund ein Drittel der Mütter von erwartungswidrig-/und erwartungsgemäß schwachen Schülern nur zögernd oder widerstrebend ihre Bereitschaft zur Mitarbeit. Darüberhinaus wird beim Vergleich der beiden zuletzt genannten Müttergruppen die Tendenz sichtbar ($p < .10$), daß die ablehnende Haltung der Underachiever-Mütter leichter abzubauen war; das bedeutet, sie waren den Motivierungsversuchen der Interviewerinnen leichter zugänglich als die Mütter der erwartungsgemäß schwachen Schüler.

Damit bestätigt sich die oben dargestellte Annahme - EG- bzw. OA-Mütter seien leichter zur Mitarbeit zu bewegen als Mütter der beiden übrigen Gruppen - die die Interviewerinnen anfangs in der Wahl der Reihenfolge der aufzusuchenden Mütter beeinflußte.

4.4.2 Durchführung der Interviews

4.4.2.1 Ort der Befragungen

Mit einer Ausnahme [1] fanden alle Interviews wie geplant in den Wohnungen der Mütter statt, und zwar jeweils in dem von den Müttern angebotenen Raum.

---

1) Nur ein einziges Mal wurde auf Wunsch einer Mutter (EG 209) die Befragung im Psychologischen Institut durchgeführt; sehr wahrscheinlich hatte diese Mutter nicht aus Mißtrauen, sondern aus Interesse darum gebeten, denn die Tochter beabsichtigte evtl. Psychologie zu studieren, und bei dieser Gelegenheit wollte sich die Mutter wohl einmal im Institut umsehen.

Meistens handelte es sich dabei um Wohnräume; man saß aber auch in Küchen, Schlafzimmern, auf der Gartenterrasse oder in einem der Wohnung angrenzenden Raum, wie z. B. in einem Büro, einem Arbeitsraum der eigenen Gärtnerei etc. Daß die Befragungen bei den Müttern zu Hause durchgeführt wurden, hatte folgende Gründe:

1. Den Müttern sollten so wenig wie möglich Ungelegenheiten bereitet werden, d. h. es sollte jeder zusätzliche Aufwand an Zeit, Mühe oder gar Kosten (z. B. für Fahrgeld) vermieden werden.

2. Es war anzunehmen, daß sich die Mütter in ihren eigenen Wohnungen während des Interviews von vornherein weniger unsicher fühlen würden, als in einer fremden Umgebung, wie z. B. in einem unwohnlich aussehenden Institutsraum.

Diese beiden eben genannten Gründe spielten vor allem bei den Erwägungen, wie man am besten alle Mütter zur Mitarbeit bewegen könnte, eine wesentliche Rolle. Darüberhinaus gab es aber noch einen weiteren Grund:

3. Die Interviewerinnen wurden dadurch in die Lage versetzt, sich einen persönlichen Eindruck von den gegenwärtigen Wohnverhältnissen der Familien zu verschaffen, deren Anmutungscharakter sie im Anschluß an das Interview jeweils in einer kurzen Notiz festhielten.

4.4.2.2 Zeit der Befragungen

Wie schon erwähnt - Interviewerin: "... ich kann mich da ganz nach Ihnen richten! .." - bestimmten die Mütter den Tag und die Stunde des Interviews, denn schließlich konnten nur sie selbst entscheiden, wann sie die nötige Zeit und Ruhe dazu haben würden.

So z. B. waren bei der Terminplanung folgende Wünsche zu berücksichtigen: lieber vor bzw. nach Erledigung der Hausarbeit; wenn die Kinder in der Schule oder sie mit ihren Schularbeiten fertig sind; bevor der Ehemann nach Hause kommt u. ä.

Die Termine wurden lediglich mit den Verabredungen, die die Interviewerinnen bereits mit anderen Müttern getroffen hatten, abgestimmt. Die vereinbarten Termine lagen zwischen 8^{00} und 20^{30} Uhr. Die meisten Befragungen fanden wochentags am Vormittag und am frühen Nachmittag statt. Interviews, die am Abend oder am Wochenende durchgeführt wurden, stellten Ausnahmen dar.

4.4.2.3 Allgemeine Hinweise vor Interviewbeginn

Hatte man Platz genommen, so kennzeichnete die Interviewerin zur Einstimmung noch einmal kurz den Sinn und Zweck dieser Befragung (s. Anhang A, Deckblatt des Interviewschemas). Schließlich konnte man nicht davon ausgehen, daß die Mutter das noch so genau wußte, denn meistens waren zwischen Terminvereinbarung und Interview mehrere Tage, manchmal auch einige Wochen vergangen.
Ferner betonte die Interviewerin ausdrücklich die anonyme, ausschließlich wissenschaftliche Verwendung der Informationen und machte die Mutter darauf aufmerksam, daß sie selbstverständlich jederzeit die Beantwortung einer ihr z. B. zu privat erscheinenden Frage ablehnen könnte (s. Anhang A, Deckblatt des Interviewschemas).
Erst nachdem sich die Interviewerin erkundigt hatte, ob die Mutter noch irgendwelche Fragen habe - wenn das vorkam, beantwortete sie diese selbstverständlich erst - begann sie mit dem Interview.

4.4.2.4 Aufzeichnung der Interviews

Jedes Interview wurde mit Wissen der befragten Mütter mittels eines batteriebetriebenen Kassetten-Recorders auf Tonband aufgenommen.

Von den gebräuchlichen Aufzeichnungsarten von Interviewdaten - Aufschreiben aus dem Gedächtnis, Feldbewertungen, Felderschlüsselung, schriftliche Aufzeichnung "so wörtlich wie möglich" und mechanische Aufzeichnung (MACCOBY & MACCOBY 1969[7], S. 67 f.) - kamen für diese Untersuchung nur die beiden letzteren in Betracht. Die mechanische Aufzeichnung wies jedoch im Vergleich zu einer Mitschrift größere Vorteile auf, weil

- keine akustischen Informationen verloren gehen;
- die Daten durch die unter Zeitdruck stehende Aufzeichnung nicht verfälscht werden können;
- die Interviewerin ihre Aufmerksamkeit ungeteilt dem Gespräch zuwenden kann;
- dem Befragten die Wichtigkeit seiner Aussagen eher noch deutlicher vor Augen geführt wird;
- durch Mitschreiben keine Zeit vergeudet wird bzw. in derselben Zeit mehr Informationen erhoben werden können.

Als einziger Nachteil, die Interviews mit Tonband aufzuzeichnen, hätte eine größere Unsicherheit der Befragten und damit eine Störung des Kontaktes während der Gespräche befürchtet werden können. Denn während es einem Befragten ohne weiteres einleuchtet, daß die Interviewerin sich Notizen machen muß, um alle seine Antworten nicht zu vergessen oder mit denen von anderen zu verwechseln, stellt dagegen für viele das Sprechen auf Band zumindest

etwas Ungewohntes dar. In dem Bemühen, dadurch entstehende Befangenheiten gar nicht erst aufkommen zu lassen, erwies sich der Vorschlag von MACCOBY & MACCOBY (1969[7], S. 72), das Tonbandgerät auszupacken und aufzustellen, "als sei das die selbstverständlichste Sache von der Welt", anstatt zuvor um entsprechende Erlaubnis zu bitten, als sehr erfolgreich. Dabei kommentierten die Interviewerinnen das Aufstellen des Gerätes etwa folgendermaßen:

> "wenn ich alles mitschreiben müßte, würde es unnötig länger dauern"; "nur aus Gründen der Zeitersparnis"; "ich möchte von Ihrer Zeit nicht mehr in Anspruch nehmen müssen, als unbedingt nötig".

Den meisten Müttern genügte eine solche Erklärung. Einige Mütter schienen sogar infolge der Tonbandaufzeichnung "ihren Auftritt" besonders zu genießen und ihre Aussagen für doppelt wichtig zu erachten. Anderen wiederum, die z. T. ängstlich und aufgeregt darauf hinwiesen, sie hätten noch nie auf Tonband gesprochen, wurde beruhigend versichert, sie könnten genauso sprechen wie immer, denn es seien ausschließlich Informationen von Interesse, und es käme keinesfalls auf schöne Formulierungen an.

Allgemein läßt sich sagen, daß die Tonaufnahmen eindrucksgemäß keinen störenden Einfluß auf die Gespräche ausgeübt haben. Allgemeine Befangenheit, Unsicherheit beim Formulieren von Sätzen, Versuche, "druckreif" zu sprechen oder besonders deutlich zu artikulieren u. ä. tauchten,wenn überhaupt, nur bei den ersten Antworten auf, ließen bald merklich nach und wurden schließlich ganz aufgegeben.

Verhaltensweisen wie diese waren schon bei unseren sog. Probeinterviews aufgefallen, so daß deren Abbau gezielt noch vor Untersuchungsbeginn wie folgt eingeplant worden war:

1. Der Kassetten-Recorder sollte jeweils einen möglichst unauffälligen Platz erhalten, damit die Mütter möglichst bald "vergaßen", daß alles, was sie sagten, aufgezeichnet wurde.
Die Interviewerinnen stellten also ihr Tonbandgerät einerseits so auf, daß sie selbst zwar hin und wieder mit einem Blick dessen einwandfreies Aufnehmen beobachten oder anfangs die Aussteuerung korrigieren konnten, andererseits jedoch so, daß der Blick der Mutter während des Gespräches nicht dauernd notwendigerweise auf das Gerät fallen mußte. Die Interviewerinnen mußten also je nach Sitzordnung - auf die sie selten Einfluß nahmen, weil sie lieber "wie ein Gast" den ihnen angebotenen Platz annahmen - entsprechend improvisieren.

> So z. B. wurde der Blickkontakt bei der Über-Eck-Sitzordnung, bei der sich die Gesprächspartner einander zuwenden, auch dann nicht gestört, wenn das Gerät auf dem Tisch lag; saß man sich am Tisch gegenüber, so setzten die Interviewerinnen das Gerät z. B. nur noch für sie selbst sichtbar neben sich auf das Sofa oder - bei sehr niedrigen Tischen - nahmen es auf ihren Schoß, wobei sie es zusätzlich noch mit ihrem Fragebogenschema abdecken konnten usw.

2. Die Reihenfolge der ersten Fragen war unter diesem Gesichtspunkt festgelegt worden. Als Eröffnungsfrage wurde eine wohl kaum störungsanfällige

Faktenfrage gewählt, die Frage nach dem besuchten Schultyp. Gleich anschließend wurden relativ weit zurückliegende Erinnerungsdaten erfragt, um so die Aufmerksamkeit der Mutter ganz auf frühere Ereignisse zu richten und dadurch von der gegenwärtigen äußeren Situation abzulenken.

3. Die Interviewerinnen selbst sollten sich bemühen, möglichst einfach und ungezwungen zu sprechen.

Die mechanische Aufzeichnung der Interviews hat sich bei dieser Untersuchung ausgezeichnet bewährt. Nur bei zwei Befragungen gab es zunächst ernste Einwände gegen eine Tonbandaufnahme, die aber schließlich dennoch gestattet wurden:

- Eine Mutter, die beim ersten Besuch der Interviewerin ihre Mitarbeit zusagte und nach dem Ablauf fragend erfuhr, daß das Gespräch mit Tonband aufgenommen würde, ließ, wie sich später herausstellte, deshalb durch ihre Mutter ihre Zusage telefonisch rückgängig machen (vgl. 4.4.1.2). Auch das Angebot, man könne ja bei diesem Gespräch einmal mitschreiben, führten mehrfach nicht zum Erfolg. Als die Interviewerin dann diese Mutter einmal zufällig auf der Straße traf, teilte sie ihr mit, sie habe sich das alles noch einmal überlegt und sei nun doch dazu bereit; gegen eine Tonbandaufzeichnung hatte sie nun nichts mehr einzuwenden (ES 328).

- Bei dem anderen Interview (UA 164) wurde eine Tonbandaufzeichnung vom anwesenden Ehemann strikt abgelehnt. Die Interviewerin machte hier eine Ausnahme und schrieb die Antworten mit.Dennoch wurde die Befragung nach den ersten 24 Fragen abgebrochen und die Fortsetzung auf einen späteren Termin verlegt (vgl. 4.4.1.2).

Da zu diesem Zeitpunkt dann der Ehemann nicht zu Hause war, gestattete die Mutter nun doch die Tonbandaufzeichnung, um schneller fertig zu werden.

4.4.2.5 Dauer der Interviews

Für die Durchführung der Interviews wurden durchschnittlich 1oo - 12o Minuten benötigt. Die kürzeste Befragungsdauer betrug kaum mehr als eine Stunde, die längste knapp vier Stunden. Wieviel Zeit man für die Befragungen jeweils brauchte, wurde wesentlich dadurch mitbestimmt,

- wie gut sich die Mütter erinnern konnten;
- wie gewissenhaft sie die Fragen beantworteten;
- wie erschöpfend sie Auskunft gaben;
- wie präzise und dennoch anschaulich sie antworteten;
- wie gut sie bei der Sache bleiben konnten;
- wie spontan ihre Antworten waren.

Das bedeutet, daß das Ausmaß, mit dem die Interviewerinnen gezwungen waren, Zusatzfragen zu stellen, Denkhilfen und Erinnerungsstützen zu geben, nach Beispielen zu fragen usw., um die gewünschten Informationen zu erhalten, gleichzeitig als Maß für die Befragungsdauer gewertet werden kann.

4.4.2.6 Kontakt während der Interviews

Nach Schilderung des mehr äußeren Rahmens des Interviewablaufes, dessen Gestaltung weitgehend vorausgeplant werden konnte, soll noch kurz auf das "Gesprächsklima", die Atmosphäre, in der die Befragungen stattfanden, eingegangen werden, auf das die Interviewerinnen nur bedingt, nämlich nur soweit

es sie selber betraf, Einfluß nehmen konnten.
Die Informationen hierüber wurden den Aufzeichnungen entnommen, die sich die Interviewerinnen nach einer jeden Befragung zum Stichpunkt "Kontakt" machten; es handelt sich also hierbei um subjektive Beschreibungen, die deshalb auch nur sehr grob klassifiziert wurden.

Tabelle 4: Interviewer-Beurteilungen des Gesprächskontaktes

	EG		OA		UA		ES		GESAMT	
	N_1	%	N_2	%	N_3	%	N_4	%	$N_{ges.}$	%
ausgezeichnet	11	5o,o	1o	52,6	11	55,o	4	26,7	36	47,4
zufriedenstellend	11	5o,o	9	47,4	8	4o,o	9	6o,o	37	48,7
gestört	-	-	-	-	1	5,o	2	13,3	3	3,9
GESAMT	22	1oo,o	19	1oo,o	2o	1oo,o	15	1oo,o	76	1oo,o

Verallgemeinernd läßt sich feststellen, daß die Befragungen insgesamt - mit Ausnahme von drei Interviews - in einer guten Gesprächsatmosphäre stattfanden.

Bei fast genau der Hälfte, rund 47 Prozent, der Befragungen beschrieben die Interviewerinnen den Gesprächskontakt so positiv,

> z. B. freundliche Atmosphäre; sehr angenehme Gesprächssituation; "Gast"-Situation;
> und
> ihre Gesprächspartnerinnen, die Mütter, kennzeichneten sie mit Worten wie: aufgeschlossen; bereitwillig; einsatzfreudig; vorbereitet; hat Vergnügen am Gespräch;

daß es nicht übertrieben ist, wenn man resümiert, sie hätten sich mit ihrem Anliegen für diese Gespräche keinen besseren Kontakt mit den Müttern wünschen können; er wurde deshalb in der Tabelle "ausgezeichnet" genannt.

Bei einem ebenso großen Anteil der Interviews (rund 49 Prozent) kann man den Gesprächskontakt mit den Müttern zusammenfassend als "zufriedenstellend" bezeichnen. Hierunter ist zu verstehen, daß die Gespräche im großen und ganzen in einer angenehmen Atmosphäre geführt wurden. Zwar beschrieben die Interviewerinnen auch hier den Kontakt mit den Müttern weitgehend positiv, fügten jedoch zusätzlich durch Äußerungen wie

> Mutter war zeitweise: unsicher, aufgeregt, schüchtern, gehemmt, verlegen, nervös, unruhig u. ä.
> Mutter wirkte anfangs: gesperrt, distanziert, kühl, einsilbig, gelangweilt u. ä.
> Mutter war zeitweise abgelenkt durch: Störungen ihrer z. T. noch kleinen Kinder, Anwesenheit des Mannes, Zeitdruck etc.

einige Einschränkungen hinzu.

Nur bei drei Befragungen gelang es den Interviewerinnen nicht, einen zufriedenstellenden Gesprächskontakt herzustellen. Diese Interviews wurden alle in einer zumindest sehr gespannten Atmosphäre durchgeführt.

> Bei diesen Gesprächen z. B. wurden die Interviewerinnen mit heftiger Ablehnung, ja sogar Feindlichkeit konfrontiert; sie mußten emotional heftig vorgebrachte Antwortverweigerungen besänftigend hinnehmen und immer auf der Hut sein, es nicht zu einem Interviewabbruch kommen zu lassen.

Vergleicht man die Stichprobengruppen im Hinblick auf die Güte des Gesprächskontaktes, so ergeben sich dabei keine bedeutsamen Unterschiede. Zu demselben Ergebnis kommt man, wenn man unter diesem Gesichtspunkt einerseits die beiden Interviewerinnen und andererseits die Jungen-Mütter mit den Mädchen-Müttern - sowohl auf die Gesamtstichprobe als auch auf auf die einzelnen Stichprobengruppen bezogen - mit einander vergleicht. Es wurde deshalb auf eine weiter aufgeschlüsselte Tabelle verzichtet.

4.4.3 Vergleichbarkeit der Interviewsituationen

"Kaum eine Phase der mit Hilfe von Interviews durchgeführten Datenermittlung enthält so viele ungelöste Probleme wie der Prozeß der Befragung selbst. Nur wenig von dem, was sich im Augenblick der Befragung zwischen Interviewer und Befragtem über das reine Fragen und Antworten hinaus ereignet und einen nur schwer zu durchschauenden Einfluß auf die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Datenermittlung ausübt, ist im Sinne der Objektivitätskriterien kontrollierbar" (MAYNTZ u.a. 1972, S. 114). Obwohl die Bedeutung und die Auswirkung von Situationsfaktoren beim Interview Gegenstand zahlreicher Veröffentlichungen ist (z. B. NOELLE 1963; SCHEUCH 1967[2]), ist es anhand der bisherigen Ergebnisse noch nicht möglich, die Interviewsituation mit vernünftigen Mitteln wirksam zu kontrollieren. In dem Bemühen, Vergleichbarkeit unserer Informationen herzustellen, bestand demzufolge für uns, mit unseren geringen Mitteln und unseren gegebenen Voraussetzungen, lediglich die Möglichkeit, von vornherein gegen sog. "Störfaktoren" vorzubeugen, indem wir versuchten, die

Interviewsituation weitgehend zu normieren. Dafür trafen wir, außer der Standardisierung der Fragen und deren Reihenfolge im Interviewschema, folgende Maßnahmen:

1. Alle Mütter wurden in gleicher Weise, nämlich mittels eines schriftlichen Ergebnisberichtes und eines Dankschreibens erstmals angesprochen (vgl. 4.1).

2. Die Mütter wurden von zwei Interviewerinnen befragt, deren Voraussetzungen weitgehend gleich und deren allgemeines - wie Interview-Verhalten sehr ähnlich waren, nämlich

   - beide Befrager waren gleichen Geschlechts;
   - beide hatten einen vergleichbaren Ausbildungsstand (gerade examiniert und kurz vor dem Examen stehend);
   - beide wiesen zusätzlich in ihrem Äußeren und ihrem Auftreten gewisse Ähnlichkeit auf;
   - beide Interviewerinnen fanden durch ihre maßgebliche Mitarbeit bei der Fragebogenentwicklung zum Zeitpunkt der Hauptuntersuchung etwa vergleichbare Interviewbedingungen vor (vgl. 4.2), nämlich der Interviewablauf war genauestens eingeübt, der Sinn der einzelnen Fragen bestens bekannt und der Stil der Gesprächsführung immer wieder gegenseitig kontrolliert und einander angeglichen worden;
   - beide Interviewerinnen kontrollierten auch während der Hauptuntersuchung anhand der Tonaufnahmen regelmäßig gegenseitig ihre Gesprächsführung und korrigierten sich gegebenenfalls.

3. Da es zwei Interviewerinnen gab, wurde die Gesamtstichprobe in zwei, bezüglich Gruppenzugehörigkeit und Geschlecht der Kinder homogene Hälften geteilt (vgl. 4.3).

4. Für das Gespräch bei der persönlichen Kontaktaufnahme waren für die Interviewerinnen Stichpunkte in fester Reihenfolge vorgegeben (vgl. 4.4.1.1); darüberhinaus waren solche Eröffnungsgespräche von ihnen zuvor im Rollenspiel eingeübt worden.

5. Die Interviews wurden in den Wohnungen der Mütter, also jeweils in ihnen vertrauter Umgebung, durchgeführt (vgl. 4.4.2.1).

6. Alle Interviews wurden mit Wissen der Mütter auf Tonband aufgezeichnet (vgl. 4.4.2.4).

7. Um gegen Ermüdungserscheinungen beim Interviewen vorzubeugen, waren die Interviewerinnen angewiesen, nicht mehr als maximal drei Interviews pro Tag durchzuführen (vgl. 4.6).

Wir sind uns dessen bewußt, daß trotz unserer zahlreichen Vorkehrungen die Interviewsituation mit Sicherheit nicht vollständig normiert werden konnte - man denke z. B. nur an die z. T. gewiß unterschiedlichen soziokulturellen Milieus, denen Befrager und Befragte entstammen; allerdings wäre u. E. eine vollständige Normierung bisher auch nur unter Laboratoriumsbedingungen vorstellbar. Wir sind jedoch davon überzeugt, daß unsere Maßnahmen wesentlich zur Vereinheitlichung und damit zur Vergleichbarkeit der Gesprächssituationen beigetragen haben.

4.5 Interviewernotizen

Wie bereits mitgeteilt, gehörte es zu den Aufgaben der Interviewerinnen, nach Beendigung einer jeden Befragung auf einer jeweils dafür eingerichteten

Karteikarte die Bereitschaft der Mutter zur Mitarbeit und den Gesprächskontakt während des Interviews kurz zu kennzeichnen. Darüberhinaus waren sie angehalten, alle Besonderheiten zu notieren.

Selbstverständlich machten die Interviewerinnen diese Aufzeichnungen nicht im Beisein der Mütter, sondern sobald sie nach Verlassen der Wohnungen Gelegenheit dazu fanden, spätestens jedoch am Abend desselben Tages.

4.6 Untersuchungsdauer

Die Befragung der Mütter wurde in der Zeit vom 6.11.1970 bis zum 11.3.1971 durchgeführt. Dieser Zeitraum mag für 76 Interviews lang erscheinen, ist jedoch damit zu erklären, daß einerseits nie mehr als höchstens drei Befragungen pro Tag vereinbart werden sollten - in der Regel waren es aber nicht mehr als zwei - und daß andererseits einige Interviews nur schwer erhältlich waren. Daß dadurch die Untersuchungsdauer beträchtlich verlängert wurde, geht deutlich aus Tabelle 5 (s. S. 80) hervor. Dort zeigt sich nämlich, daß bereits Ende Dezember mehr als 75 Prozent der Mütter befragt worden waren und daß Ende Januar 1971 insgesamt nur noch fünf Interviews fehlten.

Tabelle 5: Anzahl der Interviews pro Monat

	EG	OA	UA	ES	GESAMT(f)	GESAMT(%)	PROZENT-SUMME (%f)
NOV. 7o	13	13	1o	6	42	55,3	55,3
DEZ. 7o	5	3	4	4	16	21,1	76,4
JAN. 71	3	3	6	1	13	17,1	93,5
FEBR. 71	1	-	-	3	4	5,3	98,8
MÄRZ 71	-	-	-	1	1	1,3	1oo,1
GESAMT	22	19	2o	15	76	1oo,1	-

Der relativ lange Zeitraum für die Durchführung der Interviews erscheint bei der Art der vorliegenden Untersuchung im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten jedoch keinesfalls bedenklich. Allgemein gesehen wäre es methodisch zwar wünschenswert gewesen, alle Mütter möglichst zur gleichen Zeit zu befragen, bei der vorliegenden Untersuchung wäre jedoch eine solche Forderung unangemessen gewesen. Denn führt man sich die Art der erfragten Informationen vor Augen, so wird deutlich, daß man mit solchem Vorgehen wohl kaum genauere Auskünfte hätte erzielen können. Da ein großer Teil der Fragen lange zurückliegende Ereignisse wie z. B. Einschulung der Kinder, Kindergartenbesuch, Übergang auf weiterführende Schulen etc. betraf, war nicht anzunehmen, daß Mütter - ein paar Wochen später befragt - sich an solche Ereignisse schlechter erinnern können.

Wichtiger als ein möglichst geringer Zeitraum für die Durchführung der Interviews war es, möglichst ausnahmslos a l l e Mütter unserer Stichprobe zu befragen.

4.7 Zusammenfassung

Wegen der geringen Größe der Stichprobengruppen mußte alles darangesetzt werden, möglichst alle Mütter ohne Ausnahme für eine Mitarbeit zu motivieren.
Der erste Schritt der Kontaktaufnahme bestand darin, sich mit Hilfe eines Ergebnisberichtes über die Längsschnittuntersuchung (KEMMLER 1967; 1976) - an der die Eltern durch Ausfüllen eines Fragebogens ein Jahr zuvor beteiligt worden waren - "in Erinnerung zu bringen". Die bevorstehende Befragung wurde im Begleitbrief nicht erwähnt. Das Verschicken dieses Berichtes erwies sich außerdem noch in zweierlei Hinsicht als vorteilhaft: einerseits konnten dadurch vor Untersuchungsbeginn Adressensänderungen festgestellt werden, andererseits war für die Interviewerinnen bei ihrer Werbung um Mitarbeit ein Anknüpfungspunkt gegeben.

Die Befragungen wurden von zwei Interviewerinnen durchgeführt, für die infolge ihrer maßgeblichen Beteiligung an der Entwicklung des Interviewschemas die Interviewbedingungen zum Zeitpunkt der Hauptuntersuchung vergleichbar waren. In dem Bemühen, auch weitgehend vergleichbare Interviewsituationen zu schaffen, teilten wir vor Untersuchungsbeginn unsere Gesamtstichprobe in zwei, bezüglich Gruppenzugehörigkeit und Geschlecht der Kinder homogene Hälften.

Die Interviewerinnen suchten zunächst jede Mutter zu Hause auf, um sie persönlich um ihre Mitarbeit zu bitten und einen Befragungstermin zu vereinbaren; diesen notierten sie auf einer für die Mutter bestimmten "Visitenkarte", auf der der Name der Interviewerin und Name, Adresse und Telefonnummer des Institutes verzeichnet waren. Diese Karte sollte einerseits als Erinnerungsstütze für den Interviewtermin dienen, andererseits durch Hinterlassen von nachprüfbaren Angaben Aufkommen von Mißtrauen verhindern.

Mit Hilfe der persönlichen Kontaktaufnahme gelang es, rund 96 Prozent der Mütter so zu motivieren, daß sie sich an dieser Befragung beteiligten; nur insgesamt 3 Mütter (knapp 4 Prozent) verweigerten hartnäckig das gewünschte Interview. Allgemein war die Bereitschaft zur Mitarbeit erstaunlich groß. Rund 77 Prozent der Mütter erklärten sich - wie geplant - beim ersten Besuch der Interviewerin - häufig ganz spontan - mit einer Befragung einverstanden. Dagegen entschlossen sich rund 9 Prozent der zu befragenden Mütter nur zögernd und rund 1o Prozent nur widerstrebend zur Mitarbeit. - EG- und OA-Mütter entsprachen nahezu ausnahmslos ohne Zögern der Bitte der Interviewerin. Dagegen erklärten je rund ein Drittel der UA- und ES-Mütter nur zögernd oder widerstrebend ihre Bereitschaft zur Mitarbeit. Dabei zeigte sich die Tendenz, daß die sich zunächst ablehnend verhaltenden UA-Mütter den Motivierungsversuchen der Interviewerin leichter zugänglich waren als die entsprechende ES-Mütter-gruppe.

Mit einer Ausnahme fanden alle Interviews in den Wohnungen der Mütter statt. Die vereinbarten Termine lagen zwischen 8^{00} und 20^{30} Uhr. Die meisten Befragungen wurden wochentags am Vormittag und am frühen Nachmittag durchgeführt.

Vor Interviewbeginn wurde gleichsam zur Einstimmung noch einmal kurz Sinn und Zweck der Befragung gekennzeichnet, ferner die anonyme, ausschließlich wissenschaftliche Verwendung der Informationen betont und darauf aufmerksam gemacht, daß die Beantwortung von zu privat erscheinenden Fragen abgelehnt werden könne.

Jedes Interview wurde mit Wissen der befragten Mütter mittels eines batteriebetriebenen Kassetten-Recorders auf Tonband aufgenommen. Diese Aufzeichnungsart bewährte sich ausgezeichnet. Die Tonaufnahmen übten einarucksgemäß keinen störenden Einfluß auf die Gespräche aus. Nur zwei Mütter äußerten zunächst ernste Einwände gegen eine Tonbandaufzeichnung, die sie aber dennoch gestatteten.

Für die Durchführung der Interviews wurden durchschnittlich 1oo - 12o Minuten benötigt. Die kürzeste Befragungsdauer betrug kaum mehr als eine Stunde, die längste knapp vier Stunden.

Die Befragungen fanden insgesamt - mit Ausnahme von drei Interviews - in einer guten Gesprächsatmosphäre statt. Während sich die Interviewerinnen bei rund 47 Prozent der Gespräche keinen besseren Kontakt zu den Müttern hätten wünschen können, fügten sie bei rund 49 Prozent der Befragungen diesbezüglich einige Einschränkungen hinzu.

Zahlreiche Maßnahmen zur Normierung der Gesprächssituation haben u. E. wesentlich zur Vereinheitlichung und damit zur Vergleichbarkeit unserer Informationen beigetragen.

Nach Verlassen der Wohnungen hielten die Interviewerinnen zu den vorgegebenen Stichpunkten "Bereitschaft zur Mitarbeit" und "Gesprächskontakt" ihre Eindrücke fest; darüberhinaus machten sie sich Aufzeichnungen über alle Besonderheiten, die ihnen auffielen.

Die Interviewerinnen vereinbarten nie mehr als höchstens drei Befragungen pro Tag - in der Regel aber nicht mehr als zwei - um gegen Ermüdungserscheinungen beim Interviewen vorzubeugen. Auf diese Weise dauerte die Befragung von 76 Müttern rund vier Monate, und zwar vom 6.11. 1970 bis zum 11. 3. 1971.

5. AUFBEREITUNG DER DATEN

Die für eine Analyse notwendige Aufbereitung der in den Interviews gewonnenen Informationen erfolgte hier in drei Schritten:

5.1 Formale Aufbereitung

Die oben geschilderten Vorzüge einer Tonbandaufzeichnung (vgl. 4.4.2.4) wurden nach Beendigung der Interviews mit einem erheblichen Zeit- und Arbeitsaufwand für die sich anschließende Aufbereitung der Informationen bezahlt. So mußten zunächst alle Interviews auf große Tonbänder überspielt werden, da eine Speicherung der Befragungen auf Kassetten-Tonbändern zu kostspielig gewesen wäre. Ferner mußten alle Interviews

abgeschrieben werden, denn eine Verschlüsselung der Daten anhand von akustischen Aufzeichnungen wäre mit Sicherheit zu unzuverlässig gewesen. Hierfür benutzte die Verfasserin ein von TRUDEWIND derzeit in persönlicher Mitteilung empfohlenes Karteikarten-Verfahren, das sich bei seiner 1975 veröffentlichten Untersuchung als sehr vorteilhaft bewährt hatte: die Antworten jeder Mutter zu einer Frage werden jeweils auf einer Karteikarte notiert.
Dieses Verfahren bietet gegenüber einem wortgetreuen Protokoll für das sich anschließende Erstellen von Kodierungsplänen im wesentlichen zwei Vorzüge: zum einen verkürzt sich die sowohl für das Aufstellen von Kategorien als auch die für das Verschlüsseln unerläßliche Lesearbeit z. T. erheblich, vor allem dann, wenn man - allerdings nur nach besonders sorgfältigem Abhören der Tonaufzeichnungen - auf die Mitschrift aller Abschweifungen vom Thema oder besonders langatmiger Ausschmückungen verzichtet; zum anderen erhält man so die Möglichkeit, alle auf eine Frage gegebenen Antworten leicht zu überblicken.

2 Verschlüsselung

Um die so aufbereiteten Informationen verschlüsseln zu können, also zählbar zu machen, mußte zunächst ein Kodierungsplan (s. Anhang C) erarbeitet werden. Das Entwickeln von Kategorienreihen nach den dafür geltenden Regeln (z. B. NOELLE 1963; JAHODA u. a. 1969[7]; MAYNTZ u. a. 1972[3]) stellte bei der großen Anzahl von Interviewfragen einen erheblichen Arbeitsaufwand dar, zumal es sich bei dem weit

überwiegenden Teil unserer Fragen wegen der zu erwartenden reicheren Ausbeute an Informationen um sog. "offene Fragen" handelte.
Aus finanziellen Gründen - Mitarbeiter hätten nicht bezahlt werden können - war die Verfasserin gezwungen, sowohl die Erarbeitung des gesamten Kodierungsplans als auch die Verschlüsselung aller Antworten selbst zu übernehmen. Wir sind uns dessen bewußt, daß wir allein durch die Mitteilung dieser Tatsache die Objektivität der gesamten Auswertung in Zweifel ziehen würden, wenn wir nicht gleichzeitig einem solchen Vorwurf etwas entgegenstellen könnten, nämlich die von uns angewendete Auswertungsmethode (Karteikartensystem), die die Erinnerung an die befragten Mütter, und damit eine Beeinflussung im Sinne von Voreingenommenheit des Auswerters, weitgehenst einschränkt. Denn

- die sorgfältige Abhörarbeit und das Aufschreiben der Antworten auf Karteikarten nahm sehr viel Zeit in Anspruch; allein für die vollständige Erstellung der Kartei benötigte die Verfasserin sieben Monate; darüberhinaus schloß sich dann noch die sehr langwierige Erarbeitung des Kodierungsplans an, d. h. also, zwischen der Durchführung der Interviews und der Verschlüsselung der Informationen lag ein großer zeitlicher Abstand.

- die einzelnen auszuwertenden Antworten waren nicht aus Interviewprotokollen herauszusuchen, sondern lagen gut überschaubar, vom ganzen Interviewablauf getrennt auf Karteikarten vor;

- die Anonymität der einzelnen zu verschlüsselnden Antworten blieb gewahrt, weil jede Karteikarte nicht etwa namentlich, sondern lediglich mit einer Kennziffer versehen worden war; und daß man sich bei rund 6ooo Antwortkarten an eine bestimmte Antwort und die dazugehörige Interviewpartnerin erinnert, kommt, wie man sich denken kann, nur äußerst selten vor.

Ursprünglich war es geplant, die Verschlüsselung der Daten mit unserem Kodierungsplan anhand einer Reihe zufällig ausgewählter Fragen von mehreren unabhängig voneinander arbeitenden Beurteilern auf Übereinstimmung zu überprüfen. Daß wir darauf verzichtet haben, ist ebenfalls in erster Linie auf finanzielle Gründe zurückzuführen. Allerdings konnten wir uns dazu leicht entschließen, denn nach den Ergebnissen von TRUDEWIND (1975) zu urteilen, führt die von uns ebenfalls verwendete Auswertungsmethode gleichsam notwendigerweise zu einer hohen Beurteilerübereinstimmung - bei TRUDEWIND zwischen r=.82 und r=.98 - "zumindest dann, wenn man sich auf die gleichen Ausgangsinformationen auf den Karteikarten bezieht" (TRUDEWIND 1975, S. 116). Darüberhinaus käme solchen Korrelations-Koeffizienten hier auch nur wenig Bedeutung zu, denn es könnten sich schon zuvor "durch unterschiedliche Interviewführung und durch Informationsschwund beim Abschreiben der Tonbänder Fehler und Mißdeutungen eingeschlichen haben" (TRUDEWIND 1975, S. 116).

Es sei hierzu abschließend noch angemerkt, daß für das Verschlüsseln ein Kodierungsplan vorlag, bei dem jede Position einer Kategorienreihe anhand von typischen, aber auch voneinander abgrenzenden Beispielen definiert worden war. Bei dem im Anhang

aufgenommenen Kodierungsplan meinten wir jedoch, auf die einzelnen Definitionen verzichten zu können, weil die jeweiligen Kategorienreihen bei der Darstellung der Ergebnisse meistens anhand von Beispielen erläutert werden.

5.3 Statistische Auswertung

Die statistische Auswertung der erhobenen Informationen erfolgte mittels Elektronischer-Daten-Verarbeitung (Rechenzentrum Münster: IBM 360) [1]. Hierfür war es notwendig, die verschlüsselten Daten aufzulisten, auf Lochkarten zu übertragen und alle Lochungen auf Übereinstimmung mit der Ablochliste zu überprüfen.

Für die Signifikanzprüfungen benötigten wir einen Test, der drei Voraussetzungen zu erfüllen hatte; und zwar mußte es ein Prüfverfahren sein, das

1. geeignet ist, unabhängige Stichproben miteinander zu vergleichen;
2. parameterfrei ist, also nicht von einer bestimmten Verteilungsform der zu untersuchenden Variablen abhängt, da wir die Verteilungen unserer Variablen nicht kennen; und
3. auch eine Anwendung bei kleinen Gruppengrößen gestattet.

Nach Durchsicht der Literatur bot sich vor allem im Hinblick auf unsere kleinen Gruppengrößen u. E.

---

1) Wir möchten hier dem Rechenzentrum der Universität Münster für die Bereitstellung von Rechenzeit herzlich danken.

als einziges Verfahren der "FISHER EXACT PROBABILITY TEST" (vgl. SIEGEL 1956), auch "FISHER-YATES-TEST" genannt (vgl. FINNEY 1948; LIENERT 1962), an. Nach SIEGEL (1956, S. 96) ist dieser Test "an extremely useful nonparametric technique for analyzing discrete data (either nominal or ordinal) when the two independent samples are small in size. It is used when the scores from two independent random samples all fall into one or the other of two mutually exclusive classes." D. h. dieses Verfahren ist immer dann anwendbar, wenn zwei voneinander unabhängige, kleine Stichproben nach einem Alternativ-Merkmal aufgegliedert sind. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, kann man mit Hilfe dieses Verfahrens "unter Bezugnahme auf die jeweils beobachtete und als festliegend anzusehende Randsummenverteilung die Wahrscheinlichkeit des zufälligen Auftretens einer beobachteten Vierfelder-Häufigkeitsverteilung" (LIENERT 1962, S. 82) exakt bestimmen.

Zu den Vorteilen des FISHER-YATES-Tests gehört vor allem, daß er nach LIENERT (1962, S. 85) "auf Daten aller Art, wie echt-alternative, dichotomische und nach dem Medianwert zweigeteilte numerische Daten anwendbar" ist und - wie COCHRAN (1952, zit. nach SIEGEL 1956, S. 104) feststellte - bei einseitiger Fragestellung der trennschärfste Vierfeldertest ist.

Schon allein wegen dieser Vorzüge lohnte es sich u. E., den nicht unerheblichen Aufwand dieses Verfahrens auf sich zu nehmen. Dieser liegt einerseits in dem Verfahren selbst begründet, das, wie oben ausgeführt, die Wahrscheinlichkeit des zufälligen Auftretens einer beobachteten Vierfelder-Häufig-

keitsverteilung exakt bestimmt. D. h. es wird nicht nur die Auftretens-wahrscheinlichkeit der beobachteten Vierfelder-Verteilung ermittelt, sondern es müssen darüberhinaus noch alle Wahrscheinlichkeiten errechnet werden, die sich aus Verteilungen mit gleichen Randsummen, aber extremeren Felderhäufigkeitsverteilungen ableiten; und erst die Summe all dieser Einzelwahrscheinlichkeiten liefert dann eine zureichende Information für die statistische Entscheidung über die Nullhypothese. Das zeigt, daß es sich hierbei um ein recht zeitaufwendiges Prüfverfahren handelt, das naheliegenderweise nur für kleine Gruppengrößen ökonomisch anwendbar ist, denn mit wachsenden Gruppengrößen steigt auch die Anzahl einzelner Rechenoperationen.
Andererseits wird der Aufwand dieses Verfahrens hier aber auch durch die Anzahl der zu vergleichenden Gruppen und die Art unserer Daten verursacht. Das wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß wir hier nicht nur zwei, sondern jeweils vier unabhängige Stichprobengruppen miteinander zu vergleichen hatten, so daß allein für die Überprüfung eines einzigen Alternativ-Merkmals statt eines sechs Gruppenvergleiche notwendig waren. Darüberhinaus mußten alle unsere Daten für die statistische Überprüfung in Vierfelder-Verteilungen dargestellt werden.
Jedoch im Hinblick auf unsere recht kleinen Gruppen war dieser, doch recht erhebliche Rechenaufwand unumgänglich.

Bei jedem, im folgenden dargestellten Ergebnis wird jeweils die Wahrscheinlichkeit angegeben,

mit der dieses Ergebnis doch zufallsbedingt aufgetreten sein kann. Von signifikanten und damit bedeutsamen Ergebnissen wird nur gesprochen, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit dafür mindestens kleiner als 5 Prozent ($\hat{=}$ $p<.05$) ist; d. h. wir gehen damit das Risiko ein, im Mittel in 5 von 100 Fällen ein Fehlurteil zu fällen.
Da es aber durchaus auch zum Anliegen unserer Arbeit gehört, auch nur Hinweise auf mögliche Verursachungszusammenhänge aufzuspüren, denen dann in späteren Untersuchungen nachgegangen werden könnte, entschlossen wir uns, auch Befunde mit höherer Irrtumswahrscheinlichkeit darzustellen; diese Befunde werden dann aber ausdrücklich als "Tendenzen" bezeichnet, und zwar als "deutliche Tendenz" ($p<.10$) bzw. als "schwache Tendenz" ($p<.20$).

Ferner bleibt uns hier noch mitzuteilen, daß wir mit jeder Angabe der Irrtumswahrscheinlichkeit gleichzeitig auch die Richtung der Fragestellung durch einen Index gekennzeichnet haben, und zwar gibt ein $p_{\underline{e}}$ die Irrtumswahrscheinlichkeit bei <u>ein</u>seitiger Fragestellung an und ein $p_{\underline{z}}$ die bei <u>zwei</u>seitiger. Die zweiseitige, gemeinhin am häufigsten verwendete Fragestellung ist immer dann angezeigt, wenn es zu überprüfen gilt, ob die beobachteten Gruppenunterschiede nur als zufällig oder aber als bedeutsam zu werten sind, wobei entweder die Richtung dieser Differenzen nicht von Interesse sind oder aber keine zuvor begründeten Annahmen über deren Richtungen bestanden haben. D. h. ein zweiseitiges Prüfverfahren wäre zu wählen, wenn wir z. B. das Lebensalter der Väter unserer Stichprobenkinder miteinander vergleichen wollten und uns dabei lediglich die Frage interessierte, ob die dabei auftretenden Gruppenunterschiede als signifikant anzusehen sind.

Im Gegensatz zur zweiseitigen - ist bei einer einseitigen Fragestellung immer nur die Abweichung in einer Richtung von Interesse. Dabei ist zu berücksichtigen, daß eine einseitige Fragestellung nur zulässig ist, wenn es dafür zuvor zumindest eine entweder durch andere Untersuchungen oder aber aus theoretischen Überlegungen heraus begründete Annahme gibt (vgl. LIENERT 1957; CLAUSS & EBENER 1971). Zur Anwendung eines einseitigen Prüfverfahrens, das stets empfindlicher ist als ein zweiseitiges, wären wir z. B. dann berechtigt, wenn wir die durchschnittliche Leseintensität von Oberschülern mit der von Sonderschülern vergleichen wollten, wobei es sowohl aufgrund unserer Alltagserfahrungen als auch aufgrund zahlreicher Untersuchungsbefunde als sicher gelten kann, daß die Oberschüler eine größere durchschnittliche Leseintensität aufweisen werden.

Abschließend möchten wir hier noch darauf hinweisen, daß wir unsere Hypothesen nicht vorweg aufgeführt haben, sondern sie der besseren Übersicht wegen jeweils erst im thematischen Zusammenhang mit unseren Befunden abgeleitet und erörtert haben. Dieses Vorgehen hielten wir auch im Hinblick auf die jeweiligen Begründungen für die von uns recht häufig verwendeten einseitigen Fragestellungen für vorteilhaft.
Darüberhinaus möchten wir noch ausdrücklich betonen, daß alle unsere Ergebnisse durch Gruppenvergleiche gewonnen wurden; d. h. die Befunde müssen keinesfalls auch für jeden Einzelnen der betreffenden Gruppe Gültigkeit besitzen.

6. ABKLÄRUNG EINIGER BEEINTRÄCHTIGUNGSMÖGLICHKEITEN DER ALLGEMEINEN LERNFÄHIGKEIT

Obwohl es in dieser Untersuchung darum geht, für Schulleistungen relevante familiäre Umweltbedingungen aufzudecken, wollten wir dennoch nicht versäumen, zuvor anhand einiger Fragen zu überprüfen, ob nicht vielleicht z. B. körperliche Beeinträchtigungen, Behinderungen beim Sprechen oder Schreiben vorlagen, die möglicherweise die erwartungswidrigen Schulleistungen mit verursacht haben könnten. Denn es ist immerhin denkbar, daß z. B. Krankheiten, Körperbehinderungen oder Sprachstörungen nicht ohne Einfluß auf die allgemeine Lernfähigkeit der Kinder geblieben sind. Eine Überprüfung der im folgenden dargestellten Beeinträchtigungsmöglichkeiten, die natürlich nur eine Auswahl bilden, uns in diesem Zusammenhang jedoch am ehesten bedeutsam erschienen, hielten wir deshalb für unumgänglich.

6.1 Anfälligkeit für Krankheiten

Zunächst wollten wir abklären, ob Anfälligkeit für Krankheiten bei Kindern mit geringen Schulleistungen häufiger vorkommt als bei Kindern mit guten Schulleistungen. Hierbei sollten nicht etwa Kinderkrankheiten, die jedes Kind mehr oder weniger durchmacht, exploriert werden, sondern häufig auftretendes Unwohlsein, wie z. B. Erkältungskrankheiten, Asthma (Bronchial-), Kopfschmerzen, Ohrenschmerzen, Mandelentzündungen etc. Damit sollte vor allem der Vermutung nachgegangen werden, daß die UA während ihrer Schulzeit vielleicht anfälliger für Krankheiten waren als die OA; oder mit anderen Worten, daß die UA möglicherweise zartere, weniger widerstandsfähige Kinder

waren, während die OA über eine robustere Gesundheit verfügten.

Während vermutlich Informationen über Häufigkeit und Ausmaß der Anfälligkeit der Kinder stark der subjektiven Einschätzung der Mütter unterworfen gewesen wären - sie wurden deshalb nicht erfragt - scheinen dagegen die Angaben, ob und in welchem Alter (Vorschulalter, während oder nach der Grundschulzeit) die Kinder anfällig oder nicht anfällig bzw. eher zart oder eher robust gewesen sind, doch vergleichbar zu sein.

Stellt man OA und UA hinsichtlich ihrer Anfälligkeit bzw. Nicht-Anfälligkeit für Krankheiten während ihrer Schulzeit einander gegenüber, so ergeben sich keine bedeutsamen Unterschiede; das gilt auch, wenn man Jungen und Mädchen getrennt betrachtet oder miteinander vergleicht. Dagegen zeichnet sich bei einem Vergleich der Kontrollgruppen (EG - ES) deutlich die Tendenz ab ($p_e < .10$), daß die EG häufiger - zu rund 82 Prozent (18 von 22) - als während ihrer Schulzeit "nicht anfällig" gekennzeichnet werden, während die gleiche Aussage nur für rund 53 Prozent (8 von 15) der ES zutrifft. In der gleichen Richtung, wenn auch nicht so deutlich, wird ein Unterschied zwischen den EG und den UA ($p_e < .20$) sichtbar.

Bezugnehmend auf die Fragestellung läßt sich also, allerdings nur andeutungsweise, feststellen, daß die Kinder mit geringen Schulleistungen - sowohl die ES als auch die UA - von ihren Müttern häufiger als anfällig für Krankheiten während ihrer Schulzeit bezeichnet werden als die Kinder mit sehr guten Schulleistungen, die EG. Prozentual be-

trachtet nimmt die Anfälligkeit für Krankheiten mit geringer werdendem Schulerfolg zu ("nicht anfällig": EG= 62 Prozent; OA= 68 Prozent; UA= 65 Prozent; ES= 53 Prozent), so daß man durchaus - nach den vorliegenden Daten zwar nur mit Vorbehalt - auch weiterhin einen Zusammenhang zwischen Anfälligkeit für Krankheiten und geringem Schulerfolg vermuten könnte.

Darüberhinaus ist es interessant zu prüfen, ob sich die Kinder, die als "anfällig für Krankheiten" bezeichnet werden, hinsichtlich Zeitpunkt und Dauer des Anfälligseins unterscheiden. Es liegt die Vermutung nahe, daß die OA seltener während ihrer ganzen Schulzeit anfällig waren, denn ihre erwartungswidrig guten Schulleistungen wären sonst noch weniger verständlich. Ferner ist anzunehmen, daß bei den OA, wenn überhaupt, häufiger während der Grundschulzeit eine Anfälligkeit für Krankheiten bestand, denn in dieser Zeit ist der Lernstoff noch leichter und schneller einmal, z. B. auch mit Hilfe der Eltern, nachzuholen. Wäre die Anfälligkeit nach der Grundschulzeit aufgetreten, hätten sie vermutlich bei ihrer Begabungsausstattung gewiß schnell einmal versagt: OA haben jedoch laut Definition (vgl. Kap. 2) bis zum Ende des 9. Schuljahres nicht versagt!

Beim Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen zeigt sich tatsächlich, daß von den als "anfällig" bezeichneten Kindern mehr UA während ihrer ganzen Schulzeit für Krankheiten anfällig waren, während die Anfälligkeit bei den OA häufiger nur zeitweise, und zwar, mit nur einer Ausnahme, tatsächlich nur während der Grundschulzeit auftrat ($p_e < .20$). Ein Unter-

schied in der gleichen Richtung ergibt sich auch beim Vergleich von UA und EG ($p_e < .20$).
Das ist besonders erstaunlich, wenn man bedenkt, daß ein Teil der UA, trotz Anfälligkeit für Krankheiten während der Grundschulzeit, dennoch in der Lage war, Leistungen zu erbringen, die einen Übergang auf eine weiterführende Schule gestatteten.

6.2 Länger andauernde Krankheiten

Ferner interessierte es uns, zu prüfen, ob die Kinder mit geringen Schulleistungen häufiger während ihrer Schulzeit über einen längeren Zeitraum - von mindestens vier Wochen und länger - oder häufig hintereinander krank waren, und ob ihre Schulleistungen darunter gelitten haben.

Es sei vorweggenommen, daß sich hierzu keine bedeutsamen Unterschiede ergeben. Soweit sich die Mütter erinnern konnten, waren rund 76 Prozent (58 von 76 Kindern) der Gesamtstichprobe nie für längere Zeit krank. Demnach trifft die oben genannte Fragestellung überhaupt nur für insgesamt 18 Kinder (rund 24 Prozent von 76) zu. Bemerkenswert ist, daß allein mehr als die Hälfte dieser Kinder (rund 72 Prozent von 18) während der Grundschulzeit für längere Zeit von Krankheiten betroffen waren. In der Gruppe der länger erkrankten Kinder stellen die UA den höchsten Anteil (rund 39 Prozent von 18), während die übrigen drei Gruppen mit annähernd gleichen Häufigkeiten beteiligt sind. Es wird jedoch lediglich bei dem Vergleich von EG und UA, und auch nur in einer schwachen Tendenz ($p_e < .20$) sichtbar, daß mehr UA während

ihrer Schulzeit für längere Zeit erkrankt waren. Demnach ist es unwahrscheinlich, daß die schwachen Schulleistungen unserer UA, und erst recht die unserer ES, durch länger andauernde Erkrankungen verursacht worden sind.

Zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich diesbezüglich keine Unterschiede. Auch hinsichtlich der Frage, ob sich die Schulleistungen durch längere Erkrankungen verschlechtert haben, ergeben sich keine statistisch gesicherten Differenzen. Bei mehr als der Hälfte der länger erkrankten Kinder (11 von 18 Kindern) haben nach Angaben der Mütter die Schulleistungen nicht darunter gelitten, und vier Kinder sind lediglich in ihren Leistungen etwas schwächer geworden. Ein UA verschlechterte sich leistungsmäßig erheblich, und zwei ES mußten nach Ansicht ihrer Mütter deshalb eine Klasse wiederholen.

Interessant ist hier lediglich, daß bedeutsame Verschlechterungen der Schulleistungen infolge längerer Erkrankungen überhaupt nur in den Gruppen der UA und der ES vorkommen, so daß man vermuten könnte, daß die betreffenden Kinder bereits vor ihrer Erkrankung schwache Leistungen aufwiesen, und es ihnen deshalb besondere Mühe bereitete, den über längere Zeit versäumten Schulstoff nachzuholen.

Insgesamt kann man hier festhalten, daß anscheinend bei der Schulentwicklung der Kinder dieser Stichprobe längeren Erkrankungen, wenn überhaupt, nur äußerst geringe Bedeutung zukommt.

6.3 Sprachstörungen

Des weiteren wollten wir überprüfen, ob Kinder mit geringen Schulleistungen eventuell häufiger Sprachstörungen aufweisen. Unter Sprachstörungen werden hier Stottern, Lispeln und auffällige Aussprachefehler, wie z. B. "kann kein 'ch' sprechen", verstanden. Der Frage nach solchen Sprachstörungen liegt die Vermutung zugrunde, daß sprachgestörte Kinder in der Schule möglicherweise benachteiligt werden, weil sie sich z. B. nur ungern zu Wort melden und dadurch bedingt vielleicht weniger intensiv dem Unterricht folgen können, oder z. B. nicht fragen mögen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, so daß leichter Wissenslücken entstehen könnten; ferner ist anzunehmen, daß bei der Beurteilung solcher Kinder im wesentlichen nur schriftliche Leistungen zugrundeliegen, worin gewiß eine Benachteiligung besteht, zumal man weiß, daß in der Schule eine rege mündliche Mitarbeit positiv beurteilt wird.

Die Auswertung dieser Frage erbringt jedoch keine Gruppenunterschiede. Stattdessen zeigt sich, daß die Jungen der Gesamtstichprobe deutlich häufiger Sprachstörungen aufweisen als die Mädchen der Gesamtstichprobe ($p_e < .01$), ein Befund, der sich durchaus mit den in der Literatur berichteten Beobachtungen deckt. So z. B. kam KOCH (1966) aufgrund ihrer Zwillingsuntersuchungen zu der Annahme, daß die sprachlichen Fähigkeiten eher geschlechtsbedingt als erbabhängig seien. Und STOTT (1966) konnte, ebenfalls anhand von Zwillingsuntersuchungen, u. a. aufzeigen, daß Sprachstörungen

und Retardation bei eineiigen männlichen Zwillingen häufiger vorkommen als bei eineiigen weiblichen Zwillingen.

Für uns ist es hier interessant, daß mit zwei Ausnahmen (2 von 12 Kindern) alle Eltern etwas gegen die Sprachstörungen ihrer Kinder unternommen haben.

> Allein sechs Eltern stellten ihre Kinder deswegen einem Arzt vor, der dann weiteres veranlaßte; bei drei Kindern machten die Eltern selbst mit ihnen Sprachübungen, bei einem weiteren Kind übernahm das die Lehrerin.

Bei der Art des Vorgehens der Eltern lassen sich hier keine Gruppenunterschiede feststellen; man hätte dafür noch Art und Ausmaß der Störungen berücksichtigen müssen, die zwar auch erfragt wurden, aber wegen der geringen Gruppengrößen nicht mehr vergleichbar sind.

6.4 Linkshändigkeit

Uns beschäftigte ferner die Frage, ob es unter den Kindern mit geringen Schulleistungen häufiger Linkshänder gibt, die auf das Schreiben mit der rechten Hand umtrainiert und dadurch möglicherweise in ihrer frühesten schulischen Entwicklung gehemmt wurden.

In der Gesamtstichprobe gibt es 8 Linkshänder (rund 11 Prozent von 76) - 4 Jungen und 4 Mädchen - die ausnahmslos alle auf das Schreiben mit der rechten Hand umtrainiert worden sind. Nach Aussage der Mütter ist das bei allen Kindern ohne besondere Schwierigkeiten vonstatten gegangen; jedoch Sauberkeit und Akkuratesse der Schrift haben darunter

gelitten. Führt man sich vor Augen, daß in der Schule auch die Schrift benotet wird, so ist es sehr wahrscheinlich, daß diese Kinder dadurch immer wieder frustriert wurden.

Da es in der Gruppe der UA nicht einen Linkshänder gibt, kann bei ihnen hier ein Zusammenhang mit den für sie geringen Schulleistungen nicht bestehen. Bei den ES jedoch kann ein solcher Zusammenhang nicht ausgeschlossen werden, denn genau 2o Prozent (3 von 15) von ihnen sind Linkshänder. Obwohl alle Linkshänder, auch die OA und die EG, auf das Schreiben mit der rechten Hand umtrainiert worden sind, könnte man dennoch vermuten, daß die Kinder, die ohnehin - aus anderen Gründen - nur geringen Schulerfolg erzielten, dadurch zusätzliche Frustrationen erfahren haben.

6.5 Körperliche Schwächen

Körperliche Behinderungen oder - Schwächen können sich u. E. auf die Schulleistungen von Kindern sowohl positiv als auch negativ ausgewirkt haben. Denn es ist denkbar, daß Behinderungen einerseits Kinder indirekt, z. B. im Sinne von Kompensation, zu besonders guten Schulleistungen anspornen können, andererseits aber auch z. B. infolge häufiger Entmutigungen oder Hänseleien ihre Leistungsfähigkeit in der Schule hemmen können. Wir wollten deshalb hier nur allgemein feststellen, ob es Gruppenunterschiede hinsichtlich des Vorkommens körperlicher Schwächen gibt.

Unter der Bezeichnung "körperliche Schwächen" wurden alle die einbezogen, unter denen die Kinder

nach Angaben der Mütter gelitten haben, d. h. deretwegen sie sich unglücklich fühlten, sich schämten, gehänselt oder nicht in die Gemeinschaft anderer Kinder aufgenommen wurden.

So wurden neben deutlichen körperlichen Behinderungen, z. B. Gehbehinderungen infolge Kinderlähmung (EGw223; OAw161), auch länger andauernde körperliche Beeinträchtigungen dazugezählt, wie z. B. heftige Durchblutungs- und Gleichgewichtsstörungen, eine Bauchspeicheldrüsenstörung, verbunden mit gravierender Anämie (OAw21), häufig auftretende Migräne (UAw168), Anämie infolge von fehlendem Knochenmark (OAw182) u. ä. Diese körperlichen Beeinträchtigungen hatten allgemein zur Folge, daß die betroffenen Kinder körperlich weniger leistungsfähig waren, so z. B. öfter vorzeitig von der Schule nach Hause geschickt oder gebracht wurden, weil ihnen übel geworden war, sie ohnmächtig geworden waren, sie wegen heftiger Kopfschmerzen nicht mehr dem Unterricht folgen konnten u. ä.

Darüberhinaus gingen aber auch solche körperlichen Schwächen mit ein, die die Kinder weniger in ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit als in ihrem Sozial- oder Kontaktverhalten zu anderen Kindern einschränkten. So z. B. wurde ein Junge (UAm1o1) infolge einer unangenehm aussehenden Schuppenflechte von der Gemeinschaft gehänselt - "du hast ja die Krätze" - und gemieden (beim Bericht darüber bricht die Mutter in Tränen aus!); ähnlich erging es einem anderen Jungen (UAm176), der wegen einer Drüsenstörung eine Zeitlang unförmig dick war.Das Tragen einer Brille wurde nur dann dazugerechnet, wenn das betreffende Kind die Brille gleichsam als eine Prothese empfand und, zumeist weil es gehänselt wurde, darunter litt, sie tragen zu müssen. Interessanterweise kam das nur bei Mädchen vor! Eine gleiche Anzahl Jungen störte sich an einer Brille nicht und empfand sie als etwas Selbstverständliches.

Bei der Auswertung dieser Frage ergeben sich jedoch keinerlei Gruppenunterschiede. Nur wenn man die Gesamtstichprobe nach dem Geschlecht der Kinder trennt, zeigt sich, daß Schwächen der körperlichen Leistungsfähigkeit bei Mädchen häufiger auftreten als bei Jungen ($p_z < .1o$), während solche Schwächen, die vermutlich das Kontaktverhalten beeinträchtigt haben, bei Jungen und Mädchen gleich häufig vorkommen. Man könnte demnach annehmen, daß Jungen und Mädchen sich infolge auf ihr Sozialverhalten auswirkender Schwächen gleichermaßen unglücklich fühlten. Da es jedoch insgesamt mehr Mädchen gibt, die unter ihrer eingeschränkten körperlichen Leistungsfähigkeit gelitten haben, es aber keinen Grund zu der Annahme gibt, daß körperliche Beeinträchtigungen geschlechtsspezifisch gehäuft auftreten, könnte man argwöhnen, daß das Unglücklichsein darüber möglicherweise daherrührt, daß die Umwelt, entsprechend der Rollenerziehung der beiden Geschlechter, unterschiedlich auf "behinderte" Mädchen und "behinderte" Jungen reagiert. So wäre es z. B. denkbar, daß auf "behinderte" Mädchen allgemein mehr Rücksicht genommen wird - vielleicht in der Annahme, Mädchen seien sensibler - und ihnen damit ihre körperliche Schwäche deutlicher und häufiger vergegenwärtigt worden ist.

6.6 Zusammenfassung

Wir wollten uns unserem Thema, der Aufdeckung relevanter familiärer Einflüsse auf die Schulleistungen von Kindern, nicht zuwenden, ohne zuvor abgeklärt zu haben, ob die Schulleistungen der Kinder dieser Stichprobe nicht vielleicht auch durch auffällige physische Beeinträchtigungen beeinflußt worden

sein könnten. Hinsichtlich der von uns erfragten Beeinträchtigungsmöglichkeiten stellen sich jedoch keinerlei bedeutsame Gruppenunterschiede heraus. Folglich kann man hier wohl ausschließen, daß die Schulleistungen der Kinder und auch insbesondere die erwartungswidrigen Schulleistungen weder durch länger andauernde Erkrankungen, noch durch Sprachstörungen, Linkshändigkeit oder auffällige körperliche Schwächen wesentlich beeinträchtigt oder gar verursacht worden sind. Das gilt auch für das Anfälligsein für Krankheiten; denn ein sich hier andeutender Zusammenhang zwischen Anfälligkeit für Krankheiten und geringem Schulerfolg läßt sich für unsere Stichprobe statistisch nicht sichern.

7. KENNZEICHNUNG DER SOZIALEN, FAMILIÄREN GEGEBENHEITEN

Daß Zusammenhänge zwischen den sozialen Gegebenheiten in den Familien und der Art und des Ausmaßes des Schulerfolges der Kinder bestehen, konnte in zahlreichen Untersuchungen aufgezeigt werden (z. B. KOB 1963; HITPASS 1965; GRIMM 1965; LOEHRKE & GEBAUER 1965; BAUR 1972) und gilt heute als gesichert. Es sollte deshalb versucht werden, mittels eines Vergleiches einiger uns besonders wesentlich erscheinender, struktureller, sozialer und ökonomischer Merkmale der Familien Unterschiede in den familiären Gegebenheiten vor allem der Kinder mit erwartungswidrigen Schulleistungen in Erfahrung zu bringen. Da, wie wir bereits dargelegt haben, in dieser Arbeit die beschreibende Darstellung von Gruppenunterschieden und nicht das Aufdecken von Kausalzusammenhängen im Vorder-

grund steht, werden hier auch Faktoren wie z. B. "Anzahl der Kinder", "Konfession", "Wohnverhältnisse" u. ä. mitbeleuchtet, obwohl bekannt ist, daß diese im allgemeinen nur in einem weiteren Kausalgefüge, nämlich über die soziale Schichtzugehörigkeit, Einfluß auf den Schulerfolg der Kinder haben (ROLFF 1968).

7.1 Struktur der Familien

7.1.1 Vollständigkeit der Familien

Wie aus zahlreichen Untersuchungen bekannt ist (z. B. COERPER, HAGEN & THOMAE 1954; v. HARNACK 1958; JÜRGENS 1964; RÖSLER 1967[2]; TEICHMANN 1969; ZIELINSKI 1971), stellt die Vollständigkeit bzw. Unvollständigkeit der Familien einen bedeutsamen Faktor dar, der über das "soziale Umfeld" eines Kindes hinaus auch dessen Bildungsweg wesentlich beeinflussen kann. Die genannten Autoren kamen bei ihren Untersuchungen zu weitgehend übereinstimmenden Ergebnissen. So resümierte RÖSLER, daß Unvollständigkeit der Familie eine gewisse negative Beziehung zur Schulleistung aufweist, mit der Einschränkung, daß diese "jedoch im Falle des Todes des Vaters und des Verbleibens bei der alleinstehenden Mutter nicht erkennbar ist" (RÖSLER 1967[2], S. 40). V. HARNACK (1958) fand ebenfalls bei Kindern aus "gestörten" Familien häufiger Konzentrationsschwäche und Schulversagen, und auch TEICHMANN (1969) stellte bei Kindern aus "Teilfamilien" eine wesentlich schlechtere Verteilung der Schulnoten fest. Desgleichen ergab auch die Untersuchung von ZIELINSKI (1971), daß Kinder, die einen Elternteil verloren hatten,

einen deutlich geringeren Leistungsdurchschnitt besaßen als Kinder, die keinen familiären Verlust erlitten hatten. Dagegen konnten COERPER, HAGEN & THOMAE (1954) zeigen, daß Kinder aus "geschlossenen", d. h. vollständigen und intakten Familien durchweg bessere Leistungen und eine bessere Anpassung an die schulischen Anforderungen aufwiesen.
Obwohl die Bezeichnung und die Art der Unvollständigkeit der Familien bei den einzelnen Untersuchungen nicht immer übereinstimmen, so wird dennoch deutlich, daß schulische Schwierigkeiten oder Schulversagen bei den Kindern häufiger auftreten, die nicht aus einer "Normal- oder Vollfamilie" stammen, die SCHMUCKER (1961, S. 8) "als sozialbiologische Einheit miteinander zusammenlebender Eltern und Kinder" definiert, sondern aus unvollständigen - oder Teilfamilien kommen, in denen die Eltern infolge Unehelichkeit, Scheidung oder Tod nicht zusammen leben.

Demnach könnte man hier vermuten, daß sowohl die UA als auch die ES häufiger als die beiden anderen Gruppen nicht aus einer "Normal- oder Vollfamilie" im Sinne SCHMUCKER's stammen. Ein Unterschied zwischen OA und UA zeigt sich jedoch nicht; in beiden Gruppen ist einerseits in jeweils einer Familie die Mutter gestorben und beide Väter haben wiedergeheiratet, andererseits ist jeweils ein Elternpaar geschieden worden, von denen die OA-Mutter wiedergeheiratet hat, die UA-Mutter nicht.

Als einziges Ergebnis deutet sich hier an, daß die ES häufiger als die EG ($p_e < .2o$) aus einem irgendwie gestörten Familienverband kommen, und zwar infolge Unehelichkeit des Kindes oder Scheidung der Eltern. Auch nur hinsichtlich Scheidung der Eltern

weichen hier beide Gruppen voneinander ab ($p_e < .2o$).

Gestörte Familienverhältnisse durch Tod eines Elternteils, Scheidung der Eltern oder Unehelichkeit des Kindes kommen insgesamt bei 11 Prozent (8 von76) der Gesamtstichprobe vor; davon entfallen allein rund 4 Prozent (3 von 76) auf die ES; oder anders formuliert, 2o Prozent (3 von 15) der ES kommen aus einem gestörten Familienverband. Das bedeutet, im Hinblick auf die in der Literatur berichteten, oben zitierten Befunde, daß gestörte Familienverhältnisse bei einem Fünftel unserer ES durchaus deren schwache Schulleistungen mitverursacht haben könnten.

7.1.2 Anzahl der Kinder

In der Literatur sind zahlreiche Untersuchungen bekannt, die einen negativen Zusammenhang zwischen der Kinderzahl der Familien und den Leistungen dieser Kinder in der Schule herausgefunden haben. Das bedeutet, daß schwache Schüler häufiger kinderreichen Familien entstammen (z. B. JÜRGENS 1957; RÖSLER 1967[2]), während Kinder mit guten Schulleistungen häufiger Einzelkinder sind (z. B. CATTELL 195o) oder nur mit wenigen Geschwistern aufgewachsen sind (z. B. THOMAE 1959).

Aufgrund dieser Befunde galt es nun, zu überprüfen, ob auch in dieser Untersuchung die Anzahl der Kinder in den Familien und die Schulleistungen dieser Kinder in einem negativen Verhältnis zueinander stehen. Vor allem sollte jedoch der Vermutung nachgegangen werden, daß die UA möglicherweise häufiger kinderreicheren Familien angehören, während die OA

vergleichsweise weniger Geschwister haben. Diese Hypothese wird durch einen weiteren, interessanten Befund gestützt, allerdings mit gewisser Einschränkung, da es sich um eine Untersuchung ausschließlich über Arbeiterfamilien handelt, bei denen PAUL (1968) fand, daß Eltern, die nicht beabsichtigten, ihre Kinder auf fortbildende Schulen zu schicken, durchschnittlich für mehr Kinder zu sorgen hatten.

Der beschriebene negative Zusammenhang zwischen Kinderzahl und Schulleistung der Kinder bestätigt sich auch hier, allerdings besonders prägnant nur beim Vergleich der beiden Kontrollgruppen. So zeigt sich, daß die EG weniger Geschwister haben, während die ES aus kinderreicheren Familien kommen - sie haben im Durchschnitt 4,8 Kinder, d. h. 1,9 Kinder mehr als die EG. Dieses Ergebnis ist signifikant, wenn man innerhalb dieser beiden Gruppen Familien mit maximal 3 Kindern mit solchen Familien vergleicht, die mehr als 3 Kinder haben ($p_e < .05$); das gleiche Resultat erhält man, wenn man die Grenze bei 4 Kindern ($p_e < .05$) oder 5 Kindern ($p_e < .01$) zieht.

Die beiden Untersuchungsgruppen - sie haben durchschnittlich pro Familie 3,6 bzw. 3,7 Kinder - unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl der Kinder in den Familien nicht. Es besteht also kein Grund zu der Annahme, daß unsere UA aus kinderreicheren Familien stammen.

Lediglich beim Vergleich mit den Kontrollgruppen ergeben sich auch hier Hinweise für den oben genannten negativen Zusammenhang zwischen Kinderzahl und Schulleistung der Kinder. So zeigt sich, daß es - verglichen mit den EG - in der Gruppe der OA mehr

Familien gibt, die mehr als 5 Kinder haben ($p_e < .1o$); dagegen erbringt ein Vergleich mit den ES - setzt man die Grenze bei maximal 3 Kindern fest - daß hier wiederum die ES häufiger mehr Geschwister haben als die OA ($p_e < .2o$). In die gleiche Richtung geht der Vergleich der UA mit den EG; d. h. bei einer Marge von maximal 3 Kindern gibt es unter den UA signifikant mehr Kinder, die aus kinderreicheren Familien kommen ($p_e < .o5$). Viel deutlicher als beim Vergleich zwischen OA und ES ergibt der zwischen UA und ES, daß es in den ES-Familien häufiger mehr Kinder gibt als in denen der UA (Grenze bei maximal 4 Kindern: $p_e < .o5$; Grenze bei maximal 5 Kindern: $p_e < .2o$).

Bezüglich CATTELL's Befund (195o), daß Einzelkinder in ihren Intelligenzleistungen und ihren schulischen Leistungen häufiger Geschwisterkindern überlegen sind, läßt sich hier noch feststellen, daß es in der Gruppe der EG, also den intelligentesten und erfolgreichsten Kindern in der Schule innerhalb dieser Stichprobe, häufiger Einzelkinder gibt, als in allen drei anderen Gruppen (OA: $p_e < .2o$; UA: $p_e < .2o$; ES: $p_e < .1o$).

7.1.3 Lebensalter der Eltern

Das Lebensalter der Väter wurde hier nicht aufgrund einer gezielten Fragestellung zur Betrachtung herangezogen. Es sollte vielmehr nur geprüft werden, ob möglicherweise bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich des Alters der Väter auftreten. Denn vergleichsweise konnte PAUL (1968) bei seiner Untersuchung an Arbeitereltern diesbezüglich

statistisch keinen Unterschied sichern, sondern nur hinsichtlich des Lebensalters der Mütter.

Auch hier zeigen sich bei den Vätern bezüglich ihres Lebensalters keine bedeutsamen Unterschiede; es besteht lediglich eine schwache Tendenz ($p_z < .2o$), daß es in der Gruppe der männlichen OA - verglichen sowohl mit den EG-Jungen als auch mit den ES-Jungen - mehr ältere Väter gibt, und zwar die bei Geburt der Kinder dieser Stichprobe 35 Jahre und älter waren. Dasselbe Ergebnis ($p_z < .2o$) findet man innerhalb der Gruppe der EG; hier haben die EG-Mädchen ältere Väter, die - auf das Geburtsjahr dieser Mädchen bezogen - ebenfalls derzeit 35 Jahre und älter waren.

Wir möchten hier nicht den Versuch unternehmen, diese Tendenzen zu interpretieren; wir müßten zu sehr den Vorwurf der Spekulation fürchten, denn es wurden z. B. nicht die Stellung der Stichprobenkinder in der Geschwisterreihe, kriegsbedingte Umstände u. ä. miterhoben.

Hinsichtlich des Lebensalters der Mütter fand PAUL (1968), daß bei Arbeiterfamilien die an Fortbildung ihrer Söhne interessierten Mütter im Durchschnitt ein hochsignifikant geringeres Lebensalter aufwiesen. Dieses Ergebnis veranlaßte ihn zu der Vermutung, daß ältere Mütter häufig "nicht mehr die Initiative und den Elan aufbringen können, der für die Entscheidung zur Weiterbildung und die Bewältigung der Mehrbelastung erforderlich ist " (PAUL 1968, S. 1o4).
Dieser Befund sollte hier - allerdings in verallgemeinerter Weise - anhand der folgenden Frage

überprüft werden: Haben Mütter von OA, genauer von OA-Jungen, im Durchschnitt ein geringeres Lebensalter als Mütter von UA bzw. UA-Jungen? Darüberhinaus waren allgemein - ebenso wie beim Lebensalter der Väter - bedeutsame Gruppenunterschiede von Interesse.

Es zeigt sich, daß sich bei einer verallgemeinerten, weil nicht schichtspezifischen Fragestellung PAUL's Befund hier sowohl bezüglich der Jungengruppen als auch der Gesamtgruppen nicht bestätigen läßt. Im Gegenteil, die Fragestellung müßte genau umgekehrt formuliert sein, dann bestünde eine schwache Tendenz dafür, daß es - bezogen auf die Gesamtgruppen - mehr bei Geburt der Stichprobenkinder jüngere UA-Mütter gibt ($p_e < .2o$).

Bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich des Lebensalters der Mütter ergeben sich vor allem bei einem Vergleich der OA-Mütter mit den Müttern der beiden Kontrollgruppen. Besonders deutliche Unterschiede zeigen sich bei den Müttern der Jungengruppen, und zwar gibt es mehr ältere OA-Mütter als Mütter von EG ($p_z < .1o$) bzw. von ES ($p_z < .o5$). Da es solche Unterschiede bei den Müttern der Mädchengruppen nicht gibt, nimmt die Prägnanz bei einem Gesamtgruppenvergleich ab. Doch auch hier zeichnen sich noch Tendenzen ab, daß die OA-Mütter häufiger älter sind als die EG-Mütter ($p_z < .2o$) bzw. die ES-Mütter ($p_z < .1o$).

Trennt man darüberhinaus die Gesamtstichprobe nach dem Geschlecht der Kinder, so stellt man fest, daß die Mädchen signifikant häufiger ältere Mütter haben als die Jungen ($p_z < .o5$). Dieses Ergebnis zeigt sich außerdem, wenn auch nicht so deutlich - bei den Kontrollgruppen (EG: $p_z < .1o$; ES: $p_z < .2o$).

Auf Interpretationsversuche soll hier aus denselben Gründen verzichtet werden, die bei der Betrachtung des Lebensalters der Väter genannt wurden.

An Gemeinsamkeiten bezüglich des Lebensalters der Eltern kann man festhalten, daß OA-Jungen - verglichen mit den Jungen der Kontrollgruppen - häufiger sowohl ältere Väter als auch ältere Mütter haben. Ebenfalls ältere Eltern haben die EG-Mädchen im Vergleich zu den Jungen derselben Gruppe.

Fragt man nach der Altersdifferenz der Ehepartner, so resultiert auch hier die allgemein bekannte Tatsache, daß die Mütter - bezogen auf die Gesamtstichprobe - signifikant häufiger jünger sind als die Väter ($p_e < .05$), mit Ausnahme der "ganz jungen" und der "ganz alten" Eltern, die bei der Geburt der betreffenden Kinder entweder 20 bis 25 Jahre alt oder 45 Jahre und älter waren. Altersunterschiede der genannten Art deuten sich in allen Gruppen an, mit Ausnahme bei den OA; hier scheinen die Eltern häufiger gleichaltrig zu sein.

7.1.4 Konfession der Familien

Der Erhebung dieser Variablen lagen die Befunde von WINTERBOTTEM und von McCLELLAND zugrunde. WINTERBOTTEM (1958) konnte zeigen, daß Mütter von hochleistungsmotivierten Söhnen diese während ihrer ersten acht Lebensjahre sowohl in stärkerem Umfang als auch zu einem früheren Zeitpunkt zur Selbständigkeit anhielten als die Mütter von niedrigleistungsmotivierten Söhnen. Unter Selbständigkeitserziehung wird dabei das Anhalten zu einer "kindzentrierten" Selbständigkeit im Sinne von HECKHAUSEN & KEMMLER (1957) verstanden und nicht Selbständigkeit im

Ausüben von Routinefertigkeiten. In Anlehnung an diesen Befund von WINTERBOTTEM untersuchte McCLELLAND (1953) die Beziehung zwischen früher Selbständigkeitserziehung und Leistungsmotivation in ihrer Abhängigkeit von der Konfession. Dabei fand er heraus, daß protestantische Eltern von ihren Söhnen früher ("kindzentrierte") Selbständigkeit - oder anders formuliert, Unabhängigkeit und eigenständiges Leistungsvermögen - erwarteten als katholische Eltern.

Betrachtet man die eben referierten Befunde gemeinsam, so liegt der Schluß nahe, daß protestantische Jungen eine höhere Leistungsmotivation aufweisen müßten als katholische Jungen. McCLELLAND konnte das Zutreffen dieser Schlußfolgerung tatsächlich an 17-19jährigen Jungen aus vergleichbaren sozialen Schichten nachweisen; denn die Protestanten wiesen in der Tat ein höheres Leistungsbedürfnis auf ($p < .05$).

Obwohl diese Ergebnisse hier nur mit Einschränkung zur Hypothesenbildung herangezogen werden können - denn sie wurden durch Untersuchung vergleichbarer sozialer Schichten gewonnen und beziehen sich nur auf Jungen - sollte hier dennoch, wenn auch verallgemeinert, geprüft werden, ob die Eltern oder auch nur die Mütter von OA, speziell von OA-Jungen, möglicherweise häufiger der protestantischen Konfession angehören. Ferner sind natürlich Gruppenunterschiede ganz allgemein von Interesse.

Es zeigt sich, daß sich weder OA und UA selbst noch deren Familien hinsichtlich ihrer Konfession irgendwie voneinander unterscheiden. Darüberhinaus werden

nur innerhalb der Jungengruppen überhaupt Anzeichen in der oben vermuteten Weise sichtbar, denn die OA-Jungen entstammen häufiger als die EG-Jungen ($p_e < .2o$) rein protestantischen Familien, d. h. Familien, in denen alle Mitglieder evangelisch sind. Fragt man getrennt nach der Glaubenszugehörigkeit der Mutter bzw. des Vaters, so ergibt sich prinzipiell das gleiche Ergebnis: die OA-Jungen haben - verglichen mit den EG-Jungen - sowohl häufiger protestantische Mütter ($p_e < .2o$) als auch häufiger protestantische Väter ($p_e < .1o$).
Obwohl es sich hierbei statistisch gesehen jeweils nur um Tendenzen handelt, gewinnen diese jedoch an Bedeutung, wenn man berücksichtigt, daß nur rund 2o Prozent der Familien innerhalb unserer Gesamtstichprobe rein evangelisch sind. Dagegen stellen die rein katholischen Familien mit rund 66 Prozent in unserer Stichprobe ein großes Übergewicht dar, das jedoch durchaus der Konfessionenverteilung der Stadt Münster entspricht.
Darüberhinaus gibt es keine weiteren Gruppenunterschiede.

7.2 Berufsbedingte soziale Stellung der Familien

7.2.1 Soziale Herkunft der Eltern

Da man annehmen kann, daß vor rund 4o bis 5o Jahren die soziale Stellung einer Familie noch viel ausschlaggebender für die schulische und berufliche Ausbildung der Kinder war als heute, sollte deshalb hier die soziale Herkunft der Eltern - ebenso wie bei OEVERMANN 1972 - anhand der Berufe ihrer

Väter kurz beleuchtet werden. Obwohl es in der Literatur unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, wie weitgehend der Beruf des Vaters den sozio-ökonomischen Status der Familie determiniert, so sind sich doch die Autoren, die auf diesem Gebiet arbeiten, wie z. B. MOORE & KLEINING (1959; 1960) oder SCHEUCH (1961) darüber einig, daß der Beruf des Vaters zumindest den wichtigsten Aspekt bei der Statusbestimmung der Familie innerhalb des gesellschaftlichen Schichtgefüges darstellt.

Es gehört nun nicht zum Anliegen dieser Arbeit, die Diskussion darüber, ob der Beruf des Vaters allein (z. B. MOORE & KLEINING 1959; 1960) oder nur im Zusammenhang mit weiteren Faktoren wie "Einkommen" und "Schulbildung" (z. B. SCHEUCH 1961) zur Statusbestimmung herangezogen werden kann, zu referieren oder gar weiterzuführen. Hier werden jeweils nur die Berufe allein für die Bestimmung der sozialen Schicht zugrundegelegt, da die Faktoren "Einkommen" und "Schulbildung" z. B. entweder wie bei den Großvätern nicht erfragt wurden oder aber wie bei den Eltern getrennt dargestellt werden.

Die Kategorisierung der Berufe der Großväter - sie ist bei allen im Verlauf der Arbeit noch folgenden Berufseinstufungen z. B. der Väter, Mütter und Kinder dieselbe - wurde aus Gründen besserer Vergleichbarkeit einer Arbeit von MAST (1969) entnommen, die im Rahmen der Abschlußuntersuchung der Längsschnittstudie (KEMMLER 1967; 1976) durchgeführt wurde.

Allerdings verwendeten wir wegen unserer relativ geringen Stichprobengröße jeweils nur die erste Kodierungsziffer.

Hinsichtlich dieser Kategorisierung, die von ZINGELER (unveröff.) und KEMMLER (1976) erarbeitet wurde, ist zu betonen, daß die Bildung der Berufskategorien

streng in Anlehnung an eine von MOORE & KLEINING (1960) empirisch gewonnene Übersicht über den Schichtenaufbau in Deutschland entstand; diese Übersicht wurde mittels einer Rangskala der wichtigsten Berufstypen erstellt. Die so entstandenen Berufskategorien konnten deshalb eindeutig den Sozialschichten von MOORE & KLEINING zugeordnet werden.
Alle von uns erfragten Berufe wurden nach diesem Schema, wie folgt, in fünf Kategorien aufgeschlüsselt:

Tabelle 6: Die den Sozialschichten nach MOORE & KLEINING zugeordneten Berufskategorien

Kategorie	Kennzeichnung der Berufe	Sozialschicht nach MOORE & KLEINING
1	sie erfordern Hochschulbildung oder Studium; sie stellen eindeutige Führungspositionen dar.	obere Mittelschicht
2	in der Regel ist der Abschluß einer weiterführenden Schule notwendig; sie beinhalten Führungspositionen auf mittlerer Ebene.	mittlere Mittelschicht
3	Schreibtischtätigkeit auf mittlerer und unterer Ebene; keine Akademiker und keine gehobenen Berufe; manuelle Tätigkeiten, die Führungspositionen auf unterer Ebene darstellen. [1)]	untere Mittelschicht bzw. obere Unterschicht
4	gelernte manuelle Tätigkeiten	untere Mittelschicht bzw. obere Unterschicht
5	ausführende Tätigkeiten ohne Berufsausbildung	untere Unterschicht

1) "Manuelle Tätigkeiten, die Führungspositionen auf unterer Ebene darstellen", wurden in Abänderung der Berufskategorisierung bei MAST (1969) anstelle der Kategorie 4 der Kategorie 3 zugeordnet. Der Grund

(Forts. s. S. 116)

Es war zunächst von Interesse, zu prüfen, ob sich unsere Elterngruppen bereits hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft unterscheiden. Da man wohl sogar bis heute damit rechnen kann, daß allgemeines Bildungsinteresse und insbesondere Aufgeschlossenheit für Ausbildung häufiger in Mittelschicht- als in Unterschicht-Elternhäusern anzutreffen sein wird, lag hier speziell die Vermutung zugrunde, daß die Eltern der EG bereits häufiger einer höheren Sozialschicht entstammen als vergleichsweise die Eltern der ES.

Allgemein betrachtet zeigen sich bei den V ä t e r n der Stichprobenkinder bezüglich ihrer sozialen Herkunft kaum Unterschiede, und wenn, dann nur andeutungsweise. Auf die Gesamtgruppen bezogen findet man lediglich die Tendenz, daß die Väter der ES häufiger als die OA-Väter ($p_z < .20$) aus der unteren Unterschicht kommen.
Trennt man die Stichprobengruppen nach dem Geschlecht der Kinder, so sieht man, bezogen auf die Mädchengruppen, daß sowohl die Väter der EG als auch die Väter der UA - jeweils verglichen mit denen der OA (je: $p_z < .20$) und denen der ES (EG: $p_e < .05$; UA: $p_z < .20$) - häufiger in einer höheren Sozialschicht aufgewachsen sind; d. h. entsprechend MOORE & KLEINING's Sozialschichtenschema (1960), in etwas verallgemeinerter Form, daß sie häufiger aus einem Mittelschicht- als aus einem Unterschicht-Elternhaus kommen.

Fortsetzung der Fußnote von S. 115:
... für diese Änderung liegt in einem Vergleich von acht, z. T. nur geringfügig variierten Berufskodierungen (ZINGELER, unveröff.), von denen die oben dargestellte eine der höchsten Interkorrelationen aufwies (Rangkorrelation nach SPEARMAN: $r = .89$).

Bezogen auf die Jungengruppen dagegen deutet sich als einziges Ergebnis an, daß - gerade im Gegensatz zu den entsprechenden Mädchengruppen - hier die OA-Väter häufiger als die der UA ($p_z < .20$) einer höheren Sozialschicht entstammen.
Hinsichtlich unserer speziellen Fragestellung findet man ebenfalls nur einen schwachen Hinweis dafür, daß tatsächlich mehr ES-Väter in Unterschicht-Elternhäusern groß wurden, während die EG-Väter häufiger in Familien aufwuchsen, die der Mittelschicht zugerechnet werden ($p_e < .20$). Obwohl es sich hier nur um eine Tendenz handelt, verdeutlicht dieser Befund dennoch, wie sehr die soziale Herkunft - meistens bedingt durch die Schul- und Berufsausbildung - die soziale Stellung einer Familie auch für die nachfolgende Generation determiniert. Interessanterweise läßt sich das beschriebene Ergebnis im Hinblick auf die Mädchengruppen als statistisch bedeutsam sichern ($p_e < .05$), was darauf hindeutet, daß in Mittelschicht-Familien auch Wert darauf gelegt wird, daß selbst die Töchter eine "höhere" Schulausbildung erhalten.

Zur sozialen Herkunft der M ü t t e r läßt sich im allgemeinen feststellen, daß mehr Mütter von EG-Schülern - verglichen mit allen anderen Gruppen (OA: $p_z < .10$; UA: $p_z < .20$; ES: $p_e < .01$) - einer höheren Sozialschicht entstammen, d. h. häufiger in einem Elternhaus der oberen und mittleren Mittelschicht aufwuchsen. Auch wenn man die Einteilungsgrenze zum Erhalt einer 2 x 2-Tafel zwischen die Berufskategorien 3 und 4 legt, zeigt sich im Prinzip das gleiche Ergebnis: sowohl die OA-Mütter ($p_z < .05$) als auch die UA- ($p_z < .10$) und ES-Mütter ($p_e < .05$)

kommen häufiger als die Mütter der EG aus Elternhäusern, in denen der Familienvater häufiger entweder gelernte manuelle Berufe ohne Führungspositionen oder gar Tätigkeiten ohne Berufsausbildung ausübte. Etwas verallgemeinert könnte man also zusammenfassen, daß die Mütter der EG häufiger einem Mittelschicht-Elternhaus entstammen, während die Mütter aller anderen Gruppen häufiger in Unterschicht-Familien aufwuchsen.

Trennt man die Stichprobengruppen nach dem Geschlecht der Kinder, so fällt das Ergebnis ebenfalls in der gleichen Weise zugunsten der EG-Mütter aus, allerdings mit einigen Einschränkungen: bei den Jungengruppen unterscheiden sich nur die EG- und die OA-Mütter hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft ($p_z < .20$); und bei den Mädchengruppen findet sich allein eine Differenz zwischen Müttern der EG und der ES, wobei dieser Unterschied in der sozialen Herkunft jedoch statistisch bedeutsam ist ($p_e < .05$). Darüberhinaus fällt es auf, daß es weder bei den Jungen- noch bei den Mädchengruppen Unterschiede zwischen den Müttern der EG und der UA gibt.

Die spezielle Fragestellung betreffend, zeigt sich - im Gegensatz zu den Vätern - bei den Müttern von EG und ES in der Tat ein deutlicher Unterschied bezüglich ihrer sozialen Herkunft. Die Mütter der EG sind häufiger in Elternhäusern der oberen und mittleren Mittelschicht aufgewachsen ($p_e < .01$), während die ES-Mütter häufiger aus Unterschicht-Familien stammen ($p_e < .05$). Genauso wie bei den Vätern wird die eben beschriebene Differenz vor allem durch die Mädchengruppen bedeutsam, denn

bei den Jungengruppen zeigt sich der Unterschied in der sozialen Herkunft der Mütter nur als schwache Tendenz. Das bedeutet, daß vor allem die EG-Mädchen, also die Mädchen, die bei überdurchschnittlicher Intelligenz eine weiterführende Schulausbildung erhalten, aus Familien kommen, in denen beide Elternteile in Mittelschicht-Elternhäusern groß wurden.

Vergleicht man die soziale Herkunft von Vätern und Müttern innerhalb der einzelnen Gruppen, so stellt sich die Tendenz heraus, daß die Mütter von EG häufiger als die Väter derselben Gruppe der oberen und mittleren Mittelschicht entstammen ($p_z < .20$). Betrachtet man nur die Jungengruppen, so wird dasselbe Ergebnis hier noch deutlicher ($p_z < .10$). Bei allen anderen Gruppen zeigen sich keine Unterschiede in der sozialen Herkunft von Vätern und Müttern, so daß man sagen kann, daß - mit Ausnahme der EG-Eltern - die Eltern der anderen Gruppen überwiegend innerhalb ihrer Sozialschicht geheiratet haben, während man den Vätern der EG unterstellen könnte, sie hätten versucht, durch Heirat sozial aufzusteigen.

7.2.2 Schulbildung der Eltern

Neben seiner sozialen Herkunft ist vor allem die Art der Schulbildung, die einem Menschen zuteil wird, richtungsweisend für seine berufliche Entwicklung. Denn bekanntlich vermitteln die verschiedenen Schultypen - abgesehen von einem bestimmten Grundwissen - sehr unterschiedliche Fertigkeiten; man könnte sie deshalb als berufsorientiert bezeichnen. D. h. der Schultyp, der

absolviert wird, legt die Möglichkeiten oder das Niveau der künftigen Berufswahl weitgehend fest. Allerdings kann man vermuten, daß diese "Dirigierungsfunktion" (SCHELSKY 1967[6], S. 17) der Schule zur Zeit der Ausbildung der Eltern der Stichprobenkinder noch nicht mit solchem Ausschließlichkeitscharakter bestand, zumal derzeit aufgrund allgemein sehr ungünstiger, wirtschaftlicher Verhältnisse gewiß nur besonders wenige in den Genuß einer "höheren" Schulbildung kamen. In solchen Zeiten jedoch werden bekanntlich die Anforderungen für die verschiedenen Berufsgruppen modifiziert, so daß die Möglichkeit, sich durch besonderen Einsatz emporzuarbeiten, vermutlich damals in größerem Umfang bestand.
Über diese Mutmaßungen hinaus, scheint dennoch auch damals die Art des besuchten Schultyps weitgehend das Niveau der Berufswahl bestimmt zu haben. Jedenfalls konnte MAST (1969) an der Gesamtstichprobe der Längsschnittuntersuchung (KEMMLER 1967; 1976) zeigen, daß sich die Väter in gehobenen, mittleren und unteren Berufen hinsichtlich ihrer Schulbildung hochsignifikant unterscheiden.

Hinsichtlich der Schulbildung der Eltern standen hier folgende Fragen zur Beantwortung an:

- Weisen die Eltern von EG-Schülern häufiger eine "höhere" Schulbildung auf, verglichen mit den Eltern aller anderen Gruppen; und umgekehrt, haben die ES-Eltern im Vergleich zu allen anderen Eltern häufiger eine geringere Schulausbildung genossen?
- Unterscheiden sich OA- und UA-Eltern bezüglich der Güte ihrer Schulausbildung?

Bezugnehmend auf die zweite Frage, muß festgestellt werden, daß sich weder die Väter noch die Mütter der beiden Untersuchungsgruppen hinsichtlich des von ihnen erreichten Schulabschlusses irgendwie unterscheiden. Die Väter der beiden Gruppen sind zu rund 7o Prozent Volksschul-Absolventen, die Mütter sogar jeweils zu rund 9o Prozent. Nimmt man einmal als gegeben, daß Mädchen im allgemeinen häufiger eine "geringere" Schulausbildung erhalten als Jungen - das galt früher noch mehr als heute; aber auch heute noch werden begabte Mädchen häufiger auf eine Realschule als auf eine Oberschule geschickt, während es bei den Jungen gerade umgekehrt ist (KEMMLER 1976) - so ergibt sich auch hier bei beiden Gruppen, daß die Väter öfter einen "höheren" Schulabschluß erworben haben als die Mütter. So z. B. haben die OA-Mütter häufiger "nur" den Volksschul-Abschluß ($p_e < .2o$), während sowohl mehr OA- ($p_e < .1o$) als auch mehr UA-Väter ($p_e < .2o$) die Oberschule bis zur "Mittleren Reife" oder bis zum Abitur besucht haben.

Hinsichtlich der ersten Fragestellung zeigt sich, daß sich jeweils nur für ein Elternteil eine der beiden Vermutungen bestätigt. So haben die ES-Väter mit nur einer Ausnahme - ein ES-Vater hat das Abitur - keine weiterführende Schule besucht, während es in allen drei anderen Gruppen einige Väter gibt, die die Realschule oder Oberschule absolviert haben. Aber nur in der Gruppe der EG haben signifikant mehr Väter eine weiterführende Schule bis zum Abschluß besucht ($p_e < .o5$); vergleicht man dagegen nun die ES-Väter mit denen der OA und UA, so zeichnet sich hier jeweils nur eine schwache Tendenz ab

(je: $p_e < .20$), daß es sowohl unter den OA- als auch UA-Vätern häufiger Realschul- und Oberschul-Absolventen gibt.
Das bedeutet also, daß nur die Väter der ES häufiger als die Väter aller anderen Gruppen ein geringeres Maß an Schulausbildung erhielten; dagegen unterscheiden sich die Väter der EG hinsichtlich der Güte ihrer Schulausbildung nicht von den Vätern der Untersuchungsgruppen, sondern nur - ebenso wie diese - von den Vätern der ES.

Bezüglich der Schulausbildung der Mütter verhält es sich gerade umgekehrt. Hier weisen die EG-Mütter häufiger als die aller anderen Gruppen den Abschluß einer weiterführenden Schule auf; nämlich rund 30 Prozent der EG-Mütter haben die "Mittlere Reife" oder das Abitur erworben, während es in den anderen Gruppen nur maximal rund 10 Prozent sind ($p_e < .20$). Dabei ist zu berücksichtigen, daß ein mit Abitur abgeschlossener Oberschulbesuch ausschließlich bei EG-Müttern - sogar bei rund 20 Prozent von ihnen - vorkommt; sie unterscheiden sich damit deutlich von den Müttern der Untersuchungsgruppen (je: $p_e < .10$). Dementsprechend zeigt sich auch ein Unterschied hinsichtlich des Besuchs einer Oberschule allgemein - sei dort nun die "Mittlere Reife" oder das Abitur erworben worden - zwischen den Müttern der EG und denen aller anderen Gruppen. Da von den OA-Müttern keine eine Oberschule besucht hat, erweist sich der Vergleich mit den Müttern der EG als bedeutsam ($p_e < .05$). Obwohl ebenfalls keine der ES-Mütter und nur eine der UA-Mütter zu einer Oberschule gegangen sind, zeichnen sich hier, aufgrund der verschiedenen Gruppengrößen, die Unterschiede im Vergleich zu den EG-Müttern

statistisch nur als Tendenz ab (ES: $p_e < .10$; UA: $p_e < .20$).

Während bei den Vätern nur die der ES bezüglich der Güte ihrer Ausbildung eine Sonderstellung einnehmen, weil nur sie sich von allen anderen Gruppen unterscheiden, betrifft dies im Gegenteil bei den Müttern nur die Gruppe der EG. Denn die Mütter der Untersuchungsgruppen unterscheiden sich in ihrer Schulausbildung nicht von den Müttern der ES.

Vergleicht man die Schulausbildungen von Vätern und Müttern, so zeigen sich außer den genannten Ergebnissen bei den beiden Untersuchungsgruppen (s. o.) bei den Kontrollgruppen keine Unterschiede. Nur in bezug auf die Gesamtstichprobe bewahrheitet sich auch hier der oben dargestellte Befund, daß im allgemeinen Mädchen häufiger eine "geringere" Schulausbildung erhalten. Das bedeutet hier konkret, daß die Mütter häufiger als die Väter "nur" den Volksschul-Abschluß aufweisen ($p_e < .10$), während dagegen die Väter signifikant häufiger eine Oberschule bis zur "Mittleren Reife" oder bis zum Abitur besucht haben ($p_e < .05$). Daß die Väter öfter als die Mütter der Gesamtstichprobe ihre Schullaufbahn mit dem Abitur beendet haben, zeichnet sich nur in einer schwachen Tendenz ab ($p_e < .20$). Eine akademische Ausbildung - ein abgeschlossenes Hochschul- oder Universitätsstudium - wurde in der Gesamtstichprobe nur viermal gezählt, bei zwei von vier Müttern - beides EG-Mütter - die die Berechtigung dazu erworben hatten, und bei zwei von acht Vätern - ein EG- und ein OA-Vater - die ebenfalls mittels des Abiturs die Voraussetzungen dafür erfüllt hatten.

7.2.3 Berufsentwicklung der Eltern

Während die soziale Herkunft eines Menschen schon zum Zeitpunkt seiner Geburt festgelegt ist - er kann sich schließlich nicht aussuchen, in welcher Familie er aufwachsen möchte - und er auf seine Schulausbildung oft keinen oder nur bedingt Einfluß nehmen kann, so gibt doch der Berufsweg dieses Menschen reichhaltigeren Aufschluß über ihn selbst. Obwohl man vermuten muß, daß die Wahl des angestrebten oder ausgeübten Berufes nach Abschluß der Schule oft nicht frei getroffen werden konnte, so kann doch die Betrachtung der Berufsentwicklung der Eltern und ihrer unerfüllten beruflichen Wünsche möglicherweise wichtige Informationen für das Verständnis der Schulentwicklung ihrer Kinder liefern. Es wird deshalb dieser Betrachtung ein größeres Feld eingeräumt.

7.2.3.1 Beruf(-sziel) nach Schulabschluß

Wie wir gesehen haben (vgl. 7.2.2), unterscheiden sich die Väter der beiden Untersuchungsgruppen hinsichtlich ihrer Schulausbildung nicht. Auch aufgrund ihrer sozialen Herkunft - es ließen sich nur Tendenzen feststellen, daß innerhalb der Mädchengruppen die UA-Väter und innerhalb der Jungengruppen die OA-Väter häufiger in einem Mittelschicht- als in einem Unterschicht-Elternhaus aufwuchsen - lassen sich keine gezielten Hypothesen ableiten. Dennoch sollte geprüft werden, ob sich die von OA- und UA-Vätern nach Schulabschluß gewählten Berufe in ihrer sozialen Wertschätzung (s. Sozialschichten nach MOORE & KLEINING 1960) unterscheiden.

Die dabei zugrundeliegende Vermutung, daß möglicherweise in einer der beiden Gruppen häufiger manuelle Berufe,in der anderen häufiger sog. 'white-collar'- oder "Stehkragen"-Berufe (KEMMLER 1967) ergriffen worden sind, bestätigt sich nicht. Bezüglich der von ihnen gewählten Berufe lassen sich zwischen OA- und UA-Vätern keine Unterschiede feststellen, auch dann nicht, wenn man die Gesamtgruppen nach dem Geschlecht der Stichprobenkinder trennt.

Darüberhinaus ist es natürlich interessant, zu sondieren, ob und in welcher Weise sich OA- und UA-Väter in ihrer Berufswahl von den Vätern der Kontrollgruppen unterscheiden. Hier lag die Vermutung zugrunde, daß die Väter der Untersuchungsgruppen dabei eine Art Mittelposition innehaben, während die Väter der EG häufiger sozial höher - und die der ES häufiger sozial niedriger bewertete Berufe ergriffen haben.
Diese Vermutung läßt sich anhand der Ergebnisse voll bestätigen. Interessanterweise unterscheiden sich jedoch die UA-Väter von den EG-Vätern nur dann, wenn man die gewählten Berufe danach unterteilt, ob sie ein Hochschulstudium erfordern ($\hat{=}$ Kategorie 1) oder nicht ($p_e < .20$); bei dieser Berufskategorie sind die Väter der EG häufiger vertreten. Dagegen unterscheiden sich die OA-Väter von den Vätern der EG hinsichtlich der Häufigkeit, mit der diese beiden Gruppen Berufe mit gelernten manuellen Tätigkeiten ergriffen haben; denn während von den EG-Vätern häufiger Berufe, die eine Führungsposition beinhalten, gewählt wurden, überwiegen bei den OA-Vätern die Handwerksberufe ($p_e < .10$).

Im Vergleich zu den Vätern der ES übten die Väter der Untersuchungsgruppen nach Schulabschluß seltener Tätigkeiten ohne Berufsausbildung aus (je: $p_e < .20$). Darüberhinaus unterscheiden sich nur noch die UA-Väter von denen der ES; und zwar haben die ES-Väter signifikant häufiger sowohl gelernte als auch ungelernte manuelle Berufe ergriffen ($p_e < .05$).

Die oben genannte Hypothese, daß die Väter der Untersuchungsgruppen bezüglich ihrer Berufswahl eine Art Mittelposition innehaben, beinhaltet, daß auch die Väter der Kontrollgruppen in der oben genannten Weise sozial verschieden bewertete Berufe ergriffen haben. In der Tat haben die ES-Väter signifikant häufiger sowohl manuelle Lehrberufe als auch ausführende Tätigkeiten ohne Berufsausbildung gewählt ($p_e < .05$). Auch allein hinsichtlich der ungelernten manuellen Tätigkeiten unterscheiden sich beide Gruppen deutlich ($p_e < .10$); sie wurden nach Schulabschluß von den Vätern der EG seltener ausgeübt.

Da es vor rund 40 bis 50 Jahren, besonders in ländlichen Gebieten, durchaus nicht überall üblich war, daß die Mädchen nach ihrer Schulzeit berufstätig wurden, mußte zunächst erst einmal abgeklärt werden, wieviele der Mütter überhaupt damals berufstätig waren. Dabei ergibt sich, daß rund 78 Prozent (59 von 76) der Mütter der Gesamtstichprobe nach abgeschlossenem Schulbesuch einen Beruf ausgeübt oder erlernt haben. Von den Müttern, die nach ihrer Schulzeit nicht berufstätig wurden - insgesamt rund 22 Prozent (17 von 76) - werden dafür vor allem zwei Gründe angeführt:

1. die Eltern brauchten ihre Hilfe im Haus und/oder Geschäft und/oder in der Landwirtschaft (rund 47 Prozent von 17);

> z. B. weil die Mutter krank war und gepflegt werden mußte; es ein großer Haushalt war und die älteste Tochter der Mutter helfen mußte; zu Hause auf dem Hof Hilfe gebraucht wurde u. ä.

2. infolge kriegsbedingter Umstände gab es keine Möglichkeit dazu (rund 29 Prozent von 17).

> z. B. Verhinderung durch Flucht; gleich nach dem Krieg gab es keine Möglichkeit u. ä.

Die übrigen Mütter (rund 24 Prozent von 17) gaben recht unterschiedliche Gründe an:

> So hat eine Mutter so früh geheiratet, daß sie sogar die Schule "mittendrin" abgebrochen hat; eine andere blieb zu Hause, weil sie die Jüngste war; die übrigen beiden Mütter mußten auf eine Ausbildung verzichten, einerseits zugunsten der Brüder - "da wurde immer gesagt, die Jungens müssen was lernen" - andererseits, weil am Wohnort dazu keine Möglichkeit bestand - "ich hätte in die Kreisstadt gehen müssen, und das saß nicht drin".

Interessanterweise hätten rund 86 Prozent (von 14 - 3 Mütter hatten hierzu keine Meinung) der Mütter, die nach ihrer Schulzeit nicht berufstätig waren, sehr gerne einen Beruf ergriffen, sie waren jedoch durch die oben genannten Gründe verhindert. Nur insgesamt zwei Mütter waren mit ihrer Tätigkeit zu Hause zufrieden; sie hatten damals keine besonderen Berufswünsche.

Hinsichtlich der Frage, ob es Gruppen gibt, in denen die Mütter häufiger als in anderen keinen Beruf ausgeübt oder erlernt haben, sollte man sich noch einmal die Ergebnisse betreffs der Schulausbildung (s. 7.2.2) und der sozialen Herkunft (s. 7.2.1) der Mütter vor Augen führen. Wie sich gezeigt hat, nehmen die Mütter der EG dabei jeweils eine Sonderstellung ein: verglichen mit allen anderen Gruppen entstammen sie nicht nur häufiger einer höheren Sozialschicht - der oberen und mittleren Mittelschicht - sondern weisen auch häufiger den Abschluß einer weiterführenden Schule auf. Werden nun aber Kinder - das gilt u. E. noch mehr für Mädchen als für Jungen - auf eine weiterführende Schule geschickt, so kann man daraus schließen, daß deren Eltern damit ein ganz bestimmtes Bildungsanliegen - dieses dürfte bei Mittelschicht-Eltern häufiger zu vermuten sein - bzw. Berufsziel für ihre Kinder verfolgen. Diese Überlegungen legen den Schluß nahe, daß die Mütter der EG seltener als die Mütter aller anderen Gruppen nach ihrer Schulzeit keinen Beruf ergriffen haben. In der Tat läßt sich diese Vermutung,wenn auch nur andeutungsweise, bestätigen (OA: $p_e < .20$; UA: $p_e < .10$; ES: $p_e < .20$).

Darüberhinaus kann man - ebenfalls aufgrund ihrer Schulbildung und sozialen Herkunft - folgern, daß die EG-Mütter vermutlich häufiger als die aller anderen Gruppen sozial höher geschätzte Berufe nach Abschluß ihrer Schulzeit ergriffen haben. Auch hierfür findet sich die Bestätigung in den Ergebnissen: die Mütter von OA ($p_e < .01$), UA ($p_e < .001$) und ES ($p_e < .05$) haben signifikant häufiger als die EG-Mütter nach Abschluß ihrer Schulzeit entweder einen manuellen Lehrberuf - z. B. Schneiderin, Verkäuferin,

Friseuse - gewählt oder Tätigkeiten ohne Berufsausbildung - z. B. Hausgehilfin, Fabrikarbeiterin - ausgeübt. Die EG-Mütter dagegen haben sich häufiger Schreibtischtätigkeiten - z. B. Sekretärin, Buchhalterin, Kontoristin - oder Berufe mit gewisser Führungsposition entweder auf manuellem Gebiet - z. B.Hauswirtschaftsleiterin - oder nicht-manuellem Gebiet - z. B. Volksschul-Lehrerin - ausgesucht. Auch Tätigkeiten ohne Berufsausbildung wurden erwartungsgemäß häufiger von UA- ($p_e < .20$) und ES-Müttern ($p_e < .10$) ausgeführt - verglichen mit den Müttern der EG. Interessanterweise unterscheiden sich diesbezüglich die EG- und OA-Mütter jedoch nicht. Das entspricht auch der Vermutung, daß - da ja beide Gruppen ihre Kinder auf eine weiterführende Schule geschickt haben - nicht nur die EG-Mütter, sondern auch möglicherweise die OA-Mütter derzeit sozial höher geschätzte Berufe ergriffen haben als die Mütter der UA und ES. Tatsächlich lassen sich für diese Vermutung Anhaltspunkte finden, denn die OA-Mütter übten einerseits seltener als die ES-Mütter Tätigkeiten ohne Berufsausbildung aus ($p_e < .20$) und wählten andererseits ebenfalls seltener als die UA-Mütter gelernte und ungelernte manuelle Berufe ($p_e < .20$).Die beiden zuletzt genannten Ergebnisse treffen allerdings nur für die Mütter der Gesamt- und der Jungengruppen zu, während sich bei den Müttern der entsprechenden Mädchengruppen diese Unterschiede nicht finden lassen.

will man die von Vätern und Müttern nach Schulabschluß ergriffenen Berufe bezüglich ihrer sozialen Wertschätzung miteinander vergleichen, so bieten sich dafür folgende Hypothesen zur Überprüfung an:

hält man sich vor Augen, daß vor einigen Jahrzehnten, entsprechend den Rollenerwartungen, mehr noch als heute allgemein viel größerer Wert auf die Schul- und Berufsausbildung von Jungen als auf die von Mädchen gelegt wurde (vgl. 7.2.2) und auch in dieser Stichprobe die Mütter insgesamt häufiger als die Väter "nur" die Volksschule besucht haben ($p_e < .10$), während die Väter signifikant häufiger auf einer Oberschule die "Mittlere Reife" oder das Abitur erworben haben ($p_e < .05$), so liegt die Vermutung nahe, daß die Mütter insgesamt aufgrund ihrer "geringeren" Schulausbildung häufiger auch nur einen weniger anspruchsvollen Beruf ergreifen konnten.
Wie erwartet stellt sich heraus, daß die Väter insgesamt häufiger als die Mütter der Stichprobenkinder Berufe, die Hochschulbildung erfordern, gewählt haben ($p_e < .10$). Fügt man in die Betrachtung noch die Berufe mit ein, die entsprechend MOORE & KLEINING's Sozialschichtenschema (1960) der "mittleren Mittelschicht" zuzuordnen wären (s. 7.2.1, Tabelle 6, S. 115), so zeigt sich, daß die Väter signifikant häufiger nach Schulabschluß Berufe mit deutlichen Führungspositionen angestrebt haben ($p_e < .05$). Darüberhinaus kann man feststellen, daß die Väter signifikant seltener als die Mütter der Gesamtstichprobe Tätigkeiten ohne Berufsausbildung gewählt haben ($p_e < .05$).

Da sich beim Vergleich der Schulausbildungen von Vätern und Müttern (s. o. 7.2.2) ferner gezeigt hat, daß sowohl die OA- als auch UA-Väter häufiger eine Oberschule bis zur "Mittleren Reife" oder bis zum Abitur besucht haben, drängt sich auch hier die Hypothese auf, daß sich die Väter dieser beiden Gruppen häufiger als ihre Ehefrauen entsprechend ihrer "höheren" Schulausbildung für anspruchs-

vollere Berufe entschieden haben. Für die UA-Väter läßt sich diese Vermutung voll bestätigen: Sie weisen häufiger Berufe mit gewissen Führungspositionen auf - sowohl die Berufskategorien 1 und 2 ($p_e < .20$), als auch die Berufskategorien 1 bis 3 ($p_e < .05$) sind bei ihnen häufiger vertreten - während ihre Ehefrauen signifikant häufiger gelernte und ungelernte manuelle Tätigkeiten ($p_e < .05$) bzw. auch häufiger nur Tätigkeiten ohne Berufsausbildung ($p_e < .10$) ausgeübt haben. Zwischen OA-Vätern und OA-Müttern gibt es dagegen keine so deutlichen Differenzen; sie unterscheiden sich lediglich schwach hinsichtlich der Tätigkeiten ohne Berufsausbildung, die die OA-Väter seltener übernommen haben ($p_e < .20$). Daß sich bei den Eltern der UA - im Gegensatz zu denen der OA - kaum Unterschiede hinsichtlich der Wertschätzung der gewählten Berufe ergeben, konnte man durchaus erwarten, nachdem sich oben die Tendenz herausgestellt hat, daß die OA-Mütter - ebenso wie die Mütter der EG - seltener als die der ES und der UA derzeit Tätigkeiten ohne Berufsausbildung bzw. gelernte und ungelernte manuelle Berufe ergriffen haben. Darüberhinaus zeigen sich bei den beiden Kontrollgruppen bezüglich ihrer Berufswahl - ebenso wie bei ihrer Schulausbildung - keine Unterschiede.

7.2.3.2 Dauer der Berufsausbildung

Da die Ausbildungsdauer für einen Beruf gleichsam das Ausmaß der erforderlichen Qualifikation und das der zu erlernenden speziellen Fertigkeiten umschreibt, ist zu vermuten, daß sich die einzelnen Elterngruppen auch bezüglich dieser Variablen unterscheiden. Denn bekanntermaßen wird die soziale

Wertschätzung der Berufe ebenfalls durch die geforderten Qualifikationen - die schulischen Voraussetzungen darin eingeschlossen - mitbestimmt, und wie sich gezeigt hat, haben sowohl die Väter als auch die Mütter nach Schulabschluß sozial verschieden hoch bewertete Berufe ergriffen. Demnach müßte man annehmen (vgl. 7.2.3.1), daß die Eltern der EG häufiger eine länger dauernde Berufsausbildung benötigten als die Eltern der ES. Die Ergebnisse bestätigen diese Annahme für beide Elternteile: sowohl die Väter als auch die Mütter der ES wurden deutlich häufiger als die der EG für die von ihnen gewählten Tätigkeiten lediglich "angelernt" - sie erhielten also keine Berufsausbildung (je: $p_e < .10$). Bezüglich der Berufsausbildungsdauer der Väter zeigt sich ferner, daß die ES-Väter seltener als die EG-Väter ($p_e < .20$) ein Studium oder eine Aufbauausbildung auf sich genommen haben, die insgesamt mindestens vier Jahre oder mehr beanspruchte und damit über das Maß einer "normalen" Lehrzeit hinausging.

> Hier sind Ausbildungen gemeint wie: mehr als sechs Semester Hochschulstudium; Handelsschule und anschließend Lehre; Lehre und anschließend Inspektorenlaufbahn; Lehre und anschließend Höhere Technische Lehranstalt (HTL); Lehre und später Meisterprüfung u. ä.

Bei den Müttern kommt eine so lange Ausbildungsdauer nicht vor; bei ihnen entspricht die längste Ausbildung der "normalen" Lehrzeit.

Da sich bereits herausgestellt hat, daß sich die OA- und UA-Väter bezüglich der sozialen Wertschätzung der von ihnen nach Schulabschluß gewählten Berufe nicht unterscheiden, erstaunt es auch nicht, daß sich hinsichtlich der Dauer ihrer Berufsaus-

bildungen keine Unterschiede feststellen lassen. Bei den Müttern dagegen hat sich gezeigt, daß die OA-Mütter seltener als die UA-Mütter gelernte und ungelernte manuelle Berufe nach ihrem Schulabschluß gewählt haben; dieses Ergebnis gilt in verstärktem Maße für die Mütter der jeweiligen Jungengruppen (gelernte und ungelernte manuelle Berufe: $p_e < .20$; nur ungelernte Berufe: $p_e < .10$), während sich bei denen der entsprechenden Mädchengruppen diese Unterschiede nicht zeigen. Demnach könnte man vermuten, daß sich die OA-Mütter - oder auch nur die Mütter von OA-Jungen - häufiger als die UA-Mütter - bzw. die Mütter der UA-Jungen - für eine länger dauernde Berufsausbildung entschlossen haben. Die beiden Gesamtgruppen betreffend bestätigt sich diese Annahme nicht; aber, bezogen auf die entsprechenden Jungengruppen, zeichnet es sich deutlich ab, daß die OA-Mütter seltener als die UA-Mütter einen Anlernberuf ergriffen haben ($p_e < .10$).

Bei einem Vergleich der Untersuchungsgruppen mit den Kontrollgruppen zeigt sich - allerdings nur teilweise den Ergebnissen bei der Berufswahl (s. 7.2.3.1) entsprechend - daß die EG-Väter seltener als die UA-Väter ($p_e < .20$) und hier nur die Väter der OA-Jungen ($p_e < .20$) - nicht insgesamt der OA-Väter - Tätigkeiten ohne Berufsausbildung übernommen haben. Bei den Müttern dagegen haben erwartungsgemäß nur die UA-Mütter - nicht auch die OA-Mütter - häufiger als die der EG Anlernberufe gewählt ($p_e < .10$). Unterschiede zwischen den Eltern der Untersuchungsgruppen und denen der ES gibt es bezüglich der Berufsausbildungsdauer nicht.

Vergleicht man die Dauer der Berufsausbildungen von Vätern und Müttern, so müßten die Mütter der Gesamtstichprobe - analog zu den Ergebnissen der sozialen Wertschätzung der gewählten Berufe - häufiger eine kürzere Berufsausbildungsdauer aufweisen als die Väter insgesamt. Für die Anlernberufe zeichnet sich diese Annahme nur schwach ab ($p_e < .20$), aber die Berufe, die eine Lehrzeit bzw. eine zeitmäßig entsprechende - (ca. 3 Jahre) und/oder eine noch längere Ausbildung (4 Jahre und länger) erfordern, wurden hochsignifikant häufiger von den Vätern der Gesamtstichprobe als von den Müttern gewählt ($p_e < .001$).

Ferner könnte man vermuten, daß die UA- und OA-Väter - entsprechend ihrer "höheren" Schulausbildung (vgl. 7.2.2) und ihrer häufigeren Wahl anspruchsvollerer Berufe (vgl. 7.2.3.1) - auch eine längere Berufsausbildungsdauer als ihre Ehefrauen aufweisen. Die Daten bestätigen diese Annahme, denn die Väter der Untersuchungsgruppen haben häufiger als die Mütter sowohl Berufe mit einer dreijährigen oder längeren Ausbildungszeit (je: $p_e < .10$) als auch Berufe mit einer vierjährigen oder längeren Ausbildungsdauer gewählt (OA: $p_e < .10$; UA: $p_e < .20$).

Obwohl sich die Väter und Mütter unserer Kontrollgruppen bezüglich ihrer Schulausbildung und Berufswahl nicht unterscheiden, liegt doch die Vermutung nahe, daß jeweils die Väter - da sie meistens die Familienernährer sind - doch eine längere Ausbildungszeit, möglicherweise auch häufiger Aufbauausbildungen auf sich genommen haben. Bei den EG-Vätern ergibt sich zu den EG-Müttern ein sehr signifikanter Unterschied in der erwarteten Richtung. Die Väter der EG weisen häufiger eine ca. dreijährige und/oder noch

längere Berufsausbildungsdauer auf (je: $p_e < .01$). In der Gruppe der ES haben ebenfalls die Väter deutlich häufiger als die Mütter eine dreijährige oder längere Berufsausbildung genossen ($p_e < .10$).

7.2.3.3 Berufswahl

Bekanntermeise werden bei der Berufswahl viel zu häufig die Wünsche und Interessen dessen, der den Beruf ergreifen will oder soll, nicht oder nur ungenügend berücksichtigt. Seltener als man vermuten möchte, handelt es sich bei der Berufswahl wirklich um eine freie Entscheidung. Bei dem einen z. B. ist die Ausbildungszeit zu lang und zu kostspielig, er soll schnell mithelfen,Geld zu verdienen, ein anderer soll das von den Eltern aufgebaute Geschäft übernehmen, wieder ein anderer bekommt für den angestrebten Beruf keinen Ausbildungsplatz u. ä. Es war deshalb interessant, einmal auf Gruppenunterschiede hin zu untersuchen

- ob die eine oder andere Elterngruppe sich häufiger ihren Beruf selber aussuchen durfte, bzw. ob bestimmte Umstände bei der Berufswahl in unterschiedlichem Maße eine Rolle spielten;
- ob die Eltern, die ihren Beruf nicht selber wählen konnten, gruppenspezifisch seltener oder häufiger lieber einen anderen Beruf ergriffen hätten;
- und darüberhinaus, ob die Eltern, die lieber einen anderen Beruf ergriffen hätten, wiederum gruppenspezifisch eher einen anspruchsvolleren oder weniger anspruchsvollen Beruf gewählt hätten.

Bezüglich der Frage, ob der Beruf von den Eltern frei bzw. nicht frei gewählt werden konnte, ergeben sich sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern keinerlei Gruppenunterschiede. In allen Gruppen ist bei beiden Elternteilen der prozentuale Anteil der nicht selbstgewählten Berufe erstaunlich hoch; auf die Gesamtstichprobe bezogen beträgt er bei den Vätern rund 54 Prozent (von 7o Vätern) und bei den Müttern rund 39 Prozent (von 59 Müttern; die übrigen Mütter hatten keinen Beruf ergriffen!). Vergleicht man Väter und Mütter diesbezüglich, so zeichnet sich die Tendenz ab, daß die Mütter insgesamt häufiger als die Väter der Gesamtstichprobe ihren Beruf selbst wählen durften ($p_z < .2o$). Dafür mag es mehrere Gründe geben: einerseits legen die Eltern im allgemeinen auf die Berufe der Mädchen weniger Wert - Tenor: ein Mädchen heiratet ja doch und ist dann Hausfrau und Mutter - so daß sie deshalb möglicherweise auf ihre Berufswahl weniger Einfluß nehmen; andererseits ist die Auswahl an Mädchenberufen so gering - das gilt für früher noch mehr als für die heutige Zeit - daß die Wahrscheinlichkeit, den gewünschten Beruf zu ergreifen, für die Mädchen größer ist.

Auch wird von einem Mädchen seltener erwartet, daß es den Hof, ein Geschäft oder eine andere Existenz von den Eltern übernimmt, vorausgesetzt, es hat noch männliche Geschwister; ferner ist es denkbar, daß sich die Kriegs- und Nachkriegszeit auf die Berufswahl der Mädchen weniger nachteilig ausgewirkt hat.

Beim Vergleich von Vätern und Müttern zeigt sich ferner, daß die ES-Mütter häufiger ihren Beruf selbst wählen durften ($p_z < .1o$), während die Väter

dieser Gruppe häufiger kriegsbedingte Umstände zu spüren bekamen,

> z. B. "er wollte gerne Fleischer werden und ist dazu nicht gekommen, weil sie, genau als er 14 war, von zu Hause vertrieben wurden; Fleischereien gab es damals nicht, aber Zimmerleute haben sie gesucht; es mußte aufgebaut werden und um überhaupt zu einem Beruf zu kommen, mußte er notgedrungen zufassen .." (ESm275)
> ".. den (seinen Beruf) konnte er nicht wählen, den mußte er machen vom Arbeitsamt aus, gab keine andere Lehrstelle .." (ESm327)

oder sich dem Wunsch der Eltern fügen mußten.

> z. B. ".. nur Landwirt .. ja früher blieben die Kinder einfach zu Hause; er hatte noch einen Bruder, der ist gefallen, da blieb ihm ja nichts weiter übrig, da mußte er zu Hause bleiben .." (ESm278).

Darüberhinaus ergeben sich hier bei den anderen drei Gruppen keine Unterschiede zwischen Vätern und Müttern.

Neben der Frage, ob die Eltern ihre Berufe selbst aussuchen konnten, waren ferner Fragen nach bestimmten Umständen bei der Berufswahl von Interesse: nämlich

- Waren einige Elterngruppen härter als andere bei ihrer Berufswahl durch kriegsbedingte Umstände betroffen?
- Haben die Eltern bzw. die Erziehungspersonen in einigen Gruppen häufiger die Berufswahl bestimmt als in anderen?

Es sei vorweggeschickt, daß die Eltern, also Großeltern der Stichprobenkinder, in allen Gruppen

gleichermaßen- und zwar im Durchschnitt je etwa 3o Prozent der Eltern - auf die Berufswahl ihrer Kinder entscheidenden Einfluß genommen haben. D. h. sowohl die Väter- als auch die Müttergruppen unterscheiden sich hierin nicht; auch der Vergleich von Vätern und Müttern weist keine bedeutsamen Ergebnisse auf.

Beeinträchtigungen der Berufswahl durch kriegsbedingte Umstände kommen lediglich bei den ES-Vätern häufiger vor als bei denen der EG ($p_z < .2o$); besonders bedeutsam wird dieser Unterschied innerhalb der Jungengruppen ($p_z < .o1$). Die Müttergruppen unterscheiden sich hierin nicht; ebenso ergibt ein Vergleich von Vätern und Müttern keine bedeutsamen Differenzen.

Bei der Überprüfung, ob die Eltern, die ihren Beruf nicht selbst wählen konnten, sich gruppenspezifisch darin unterscheiden, ob sie seltener oder häufiger lieber einen anderen Beruf ergriffen hätten, ergeben sich ebenfalls weder bei den Vätern noch bei den Müttern noch bei einem Vergleich von Vätern und Müttern bedeutsame Gruppenunterschiede. Von den Vätern und Müttern, die sich ihren Beruf nicht selbst aussuchen konnten, hätten sich jeweils knapp 8o Prozent (bei den Vätern rund 79 Prozent; bei den Müttern rund 78 Prozent) einen anderen Beruf gewünscht, die übrigen waren mit dem aufgezwungenen Beruf schließlich doch zufrieden.

Es war nun interessant, die nach Schulabschluß ergriffenen Berufe mit den Wunschberufen hinsichtlich ihrer sozialen Wertschätzung zu vergleichen. Da bei Vätern und Müttern aller Gruppen, die ihren Beruf

nicht wunschgemäß wählen durften, darüber fast ausnahmslos Enttäuschung geäußert wurde,

> z. B. ".. seine Mutter wollte das wohl gerne.. er wäre so gerne Förster geworden, das erzählt er wohl häufig.." (EGm1o9); ".. wollte Chirurg werden, .. mußte kurz vor dem Abitur aus finanziellen Gründen (Schulgeld) von der Schule abgehen .. war anfangs sehr enttäuscht.." (EGw86); ".. wäre gerne Elektroingenieur geworden, das hätte ihm Spaß gemacht ... aber damals kam der Krieg dazwischen und da war alles aus" (OAm221); ".. seine Eltern wollten nicht, daß er studiert.." (UAm242); ".. gab keine andere Lehrstelle .. wäre gerne Autoelektriker geworden" (ESm327); ".. wollte immer Lehrerin werden, aber nach dem Krieg wurden erst die Heimkehrer bevorzugt.." (EGm97); ".. wäre gern zur Handelsschule gegangen, und dann auf's Büro" (OAw4o) u. ä.

liegt hier - für alle Gruppen gemeinsam - die Annahme zugrunde, daß die Wunschberufe häufiger als die tatsächlich ergriffenen sozial höher geschätzte Tätigkeiten dargestellt hätten. Diese Vermutung trifft mit nur einer Ausnahme - den Vätern der EG - für alle Väter- und Müttergruppen im Prinzip zu. Allerdings muß einschränkend gesagt werden, daß das Ergebnis des Berufsvergleiches bei den EG-Vätern statistisch nicht bedeutsam ist[1]; sie stellen jedoch die einzige Gruppe dar - und darin besteht die Ausnahme - in der es auch Wunschberufe gibt, die sozial weniger geschätzt sind, als die, die sie unfreiwillig ergriffen haben. Ebenfalls als statistisch nicht bedeutsam erweisen

---

1) Für die statistischen Überprüfungen der Berufsvergleiche wurde hier der chi^2-Test für abhängige Stichproben von McNEMAR (vgl. SIEGEL 1956; LIENERT 1962) verwendet.

sich die Ergebnisse des Berufsvergleichs bei OA-Vätern und ES-Müttern; für diese Vergleiche kamen jedoch bei beiden Gruppen jeweils nur drei Personen in Betracht, von denen sich je zwei einen sozial höher und je eine einen sozial gleichermaßen geschätzten Beruf gewünscht hätten.
Die UA-Väter hätten häufiger lieber einen Beruf, der Hochschulbildung erfordert, ergriffen ($p_e < .2o$), während die Mütter der gleichen Gruppe, die Anlerntätigkeiten ausgeübt haben, sich häufiger Berufe, die eine Ausbildung erfordern - angefangen bei einem Hochschulstudium bis hin zu einem Lehrberuf - gewünscht hätten ($p_e < .2o$). Das gleiche Ergebnis wie bei den UA-Müttern zeigt sich auch bei den ES-Vätern, die keine Berufsausbildung erhalten haben: sie hätten sich häufiger bei freier Wahl einen Lehrberuf ausgesucht ($p_e < .2o$). Die OA-Mütter hätten seltener manuelle Tätigkeiten ($p_e < .2o$) und die EG-Mütter häufiger Berufe mit eindeutigen oder mittleren Führungspositionen gewählt ($p_e < .1o$), vermutlich gemäß des bei ihnen häufiger vorkommenden Abschlusses einer weiterführenden Schule (vgl. 7.2.2).

Insgesamt läßt sich wohl sagen, daß ein Gruppenvergleich bezüglich der Berufe, die nach Schulabschluß ergriffen wurden, andere, vermutlich weniger differenzierte Ergebnisse geliefert hätte (vgl. 7.2.3.1), wenn die Eltern ihre Berufe frei hätten wählen können.

7.2.3.4 Berufswechsel

Nicht nur, weil den Eltern der Stichprobenkinder

zu einem erstaunlich hohen Prozentsatz Berufe aufgezwungen worden sind, sondern ganz allgemein war es hier von Interesse, zu prüfen, ob in der einen oder anderen Vätergruppe Berufswechsel häufiger vorgekommen sind und welche Gründe dafür ausschlaggebend waren.
(Für die Müttergruppen entfallen diese und die weiteren berufsbezogenen Untersuchungen, da insgesamt nur acht Mütter nach ihrer Eheschließung weiterhin voll berufstätig waren!)

Insbesondere sollte der Vermutung nachgegangen werden, ob die OA-Väter möglicherweise häufiger als die Väter der drei anderen Gruppen ihren Beruf gewechselt haben. Diese Vermutung wird, in verallgemeinerter Form, von PAUL's Befund (1968) - daß sich bei Arbeitervätern berufliche Unzufriedenheit häufiger als Motiv der Sorge um die Weiterbildung des Sohnes erwies als Zufriedenheit mit der beruflichen Situation - abgeleitet. Denn die OA besuchen bezüglich ihrer Leistungen (hier PMA-GSW 1964) wider Erwarten eine weiterführende Schule, so daß man annehmen könnte, daß deren Väter an der Weiterbildung ihrer Kinder besonders interessiert sind. Für dieses Interesse könnte berufliche Unzufriedenheit eine Ursache sein, die jedoch häufig zu Berufswechsel führt bzw. die Folge eines nicht freiwilligen Berufswechsels sein kann.
Es stellt sich tatsächlich heraus, daß die OA-Väter häufiger als die der UA ($p_e < .20$) und auch die der EG ($p_e < .20$) ihren Beruf gewechselt haben. Von den LS-Vätern unterscheiden sie sich jedoch hinsichtlich der Häufigkeit des Berufswechsels nicht. Darüberhinaus gibt es auch keine weiteren Gruppenunterschiede.

Interessanterweise üben, auf die Gesamtstichprobe bezogen, knapp die Hälfte aller Väter (rund 47 Prozent von 76) einen anderen Beruf aus als den, den sie nach Schulabschluß ergriffen haben. Unter Berufswechsel wird hier die Aufnahme einer andersartigen Tätigkeit, nicht etwa Positionswechsel innerhalb einer Berufslaufbahn, verstanden:

> z. B. Maschinenbau studiert, dann Teppichkaufmann geworden; Steinmetz gelernt, dann Vertreter für Buchgroßhandel geworden; früher Postinspektor, heute Handelsschullehrer; früher Weber, heute Polizeibeamter usw.

Fragt man nach den Gründen für den stattgefundenen Berufswechsel, so kristallisieren sich inhaltlich vier Ursachen heraus:

1. Gesundheitliche Gründe

   z. B. ".. war lange magenkrank und konnte seinen Beruf nicht mehr ausüben" (OAw182);

2. Finanzielle Gründe

   z. B. ".. konnte er mehr Geld verdienen" (ESw157); ".. da konnte doch keine Familie von leben" (OAw161);

3. Aufgrund kriegsbedingter Ereignisse

   z. B. ".. kam durch die Kriegsverletzung, konnte nicht mehr stehen" (OAw12); ".. nach dem Krieg war er 'raus , ist schlecht für diese Branche" (UAm191);

4. Aufgrund freier Entscheidung

   z. B. ".. als er aus dem Krieg kam, konnte er sich selbst entscheiden" - vorher hatten die Eltern den Beruf bestimmt - (OAm215); ".. aus eigenem Wunsch, ist heute noch mit Leib und Seele dabei" (EGm9o).

Hinsichtlich dieser eben aufgeführten Gründe für den stattgefundenen Berufswechsel zeichnen sich keinerlei Gruppenunterschiede ab. Unterscheidet man dagegen, ob der Berufswechsel aufgrund freier Entscheidung

> z. B. ".. um mal was anderes zu machen"(OAw 29); ".. ihm paßte die Schmierarbeit nicht mehr" (UAm 164)

oder aber notgedrungen

> z. B. weil sonst die Familie nicht ernährt werden konnte; weil die Arbeit gesundheitlich zu anstrengend war; weil es keine Arbeit für diesen Beruf mehr gab u. ä.

vollzogen wurde, so stellt sich heraus, daß die OA-Väter prozentual (rund 83 Prozent dieser Gruppe: 1o von 12) am häufigsten - verglichen mit allen anderen Gruppen - nicht freiwillig ihren Beruf aufgegeben haben. Dieses Ergebnis läßt sich jedoch nur beim Vergleich mit den ES-Vätern statistisch als Tendenz absichern ($p_z \leq .2o$). Berufliche Unzufriedenheit als Folge ihres weitgehend nicht freiwilligen Berufswechsels wäre demnach denkbar.

7.2.3.5 Berufliche Unzufriedenheit

Da sich hinsichtlich der freien - bzw. nicht freien Berufswahl (vgl. 7.2.3.3) keinerlei Gruppenunterschiede ergeben haben, wird dieser Gesichtspunkt hier aus der Betrachtung der beruflichen Unzufriedenheit der Väter ausgeklammert.
Außer der Feststellung von Gruppenunterschieden allgemein, sollte hier vor allem der Frage nachgegangen werden, ob die EG-Väter seltener als die

Väter der Untersuchungsgruppen beruflich unzufrieden waren. Diese Vermutung leitet sich daher, daß die EG-Väter - wie sich gezeigt hat (vgl. 7.2.3.1) - häufiger als die OA- und UA-Väter bereits nach Schulabschluß sozial höher bewertete Berufe ergriffen haben, obwohl sie sich hinsichtlich der Güte ihrer Schulausbildung nicht bedeutsam voneinander unterschieden (vgl. 7.2.2); damit ist anzunehmen, daß sie im Durchschnitt auch besser bezahlt wurden, vermutlich auch bessere Aufstiegsmöglichkeiten hatten, seltener manuelle Arbeiten verrichten mußten u. ä.

Die Ergebnisse bestätigen diese Vermutung, allerdings statistisch nur als "schwache Tendenz"; die EG-Väter sind häufiger als die Väter der OA ($p_e < .20$) und die der UA ($p_e < .20$) beruflich immer zufrieden gewesen, oder anders formuliert, es gab bei ihnen seltener eine Zeit, in der sie mit der von ihnen ausgeübten Berufstätigkeit nicht zufrieden waren. Von den ES-Vätern unterscheiden sich die EG-Väter bezüglich der Häufigkeit beruflicher Unzufriedenheit nicht; das mag daran liegen, daß die Väter beider Gruppen - im Gegensatz zu den Vätern der Untersuchungsgruppen - die ihnen aufgrund ihrer schulischen Voraussetzungen offenstehenden Möglichkeiten wahrgenommen haben bzw. ausschöpfen konnten.

Darüberhinaus zeigt sich, daß die Väter von UA-Jungen seltener beruflich unzufrieden waren als die Väter von UA-Mädchen ($p_z < .20$). Denkt man in diesem Zusammenhang noch einmal an den oben zitierten Befund von PAUL (1968; vgl. 7.2.3.4), daß - hier verallgemeinert - sich berufliche Unzufriedenheit häufiger als Motiv der Sorge um Weiterbildung des Sohnes

erwies, so wäre mit diesem Ergebnis ein, wenn auch spekulativer Anhaltspunkt gegeben, weshalb unter anderem möglicherweise UA-Jungen nicht auf eine weiterführende Schule geschickt wurden.

Bei der Erfragung der Gründe für die berufliche Unzufriedenheit stellte sich heraus, daß die angegebenen Gründe nicht unmittelbar vergleichbar waren, denn berufliche Unzufriedenheit trat zu verschiedenen Zeitpunkten auf und führte auch zu unterschiedlichen Konsequenzen. So z. B. konnte man differenzieren, ob die Unzufriedenheit einen Berufswechsel zur Folge hatte

> z. B. gewechselt, "weil die Verdienstmöglichkeiten nicht so waren" (EGw 126); ".. das frühe Aufstehen und der schlechte Verdienst" führten zum Berufswechsel (UAm 101)

oder aber als Konsequenz eines Berufswechsels auftrat;

> z. B. nach Berufswechsel: ".. war manchmal wochenlang weg (Vertreter) .. hat sich später dran gewöhnt" (EGm 73); ".. mußte anfangs alles mögliche machen, um weiterzukommen" (OAw 29)

von diesen beiden Möglichkeiten ließ sich eine dritte abgrenzen, eine zeitlich befristete Unzufriedenheit.

> z. B. ".. Publikumsverkehr ist ihm anfangs schwergefallen .." (EGm 145); ".. als er soviel lernen mußte (Fortbildungskurse)" (EGw 125); ".. hat im Lehrerberuf manchmal Schwierigkeiten, mit den Jugendlichen fertig zu werden" (EGw 209).

Denkt man daran, daß die ES-Väter häufiger als die Väter aller anderen Gruppen nach Schulabschluß Tätigkeiten ohne Berufsausbildung gewählt haben,

so kann man in diesem Zusammenhang vermuten, daß sie häufiger als alle anderen Väter bei auftretender beruflicher Unzufriedenheit bereit waren, ihre Tätigkeit bzw. ihren Beruf zu wechseln. Außerdem könnte man annehmen, daß die OA-Väter - da sie häufiger als die Väter aller anderen Gruppen, allerdings statistisch bedeutsam nur häufiger als die ES-Väter, gezwungenermaßen ihren Beruf wechseln mußten (vgl. 7.2.3.4) - häufiger als die Väter der anderen Gruppen, besonders die der ES, nach einem solchen Berufswechsel unzufrieden waren.
Tatsächlich sprechen die vorliegenden Ergebnisse für beide Annahmen. So haben die Väter der ES häufiger als die aller anderen Gruppen aufgrund beruflicher Unzufriedenheit, insbesondere wegen zu geringen Verdienstes oder weil ihnen die Arbeit nicht mehr gefiel, ihre Tätigkeit gewechselt (EG: $p_e < .10$; OA: $p_e < .20$; UA: $p_e < .20$). Bei den OA-Vätern ist berufliche Unzufriedenheit nur häufiger als bei den ES-Vätern ($p_e < .20$) als Folge eines unfreiwilligen Berufswechsels aufgetreten, besonders weil danach nur ein langsamer beruflicher Aufstieg möglich war, oder der neue Beruf nicht so zusagte wie der, der aufgegeben werden mußte. Von den beiden anderen Gruppen jedoch unterscheiden sich die OA-Väter hierin nicht.

Mehr momentane berufliche Unzufriedenheiten, die in keinem Zusammenhang mit einem Berufswechsel stehen, kommen bei allen vier Gruppen gleichermaßen vor.

7.2.3.6 Beruf und Stellung der Väter zum Zeitpunkt der Erhebung (197o)

Neben der beruflichen Ausgangssituation der Väter (vgl. 7.2.3.1), die häufig durch kriegsbedingte Ereignisse beeinflußt worden war, war es hier von besonderem Interesse, zu untersuchen, in welcher Weise sich die Väter während ihrer rund dreißig- bis vierzigjährigen Berufstätigkeit positionsmäßig entwickelt haben. Zuvor jedoch sollten, davon unabhängig, nur die Berufspositionen der Väter zum Zeitpunkt unserer Erhebung (197o) auf gruppenspezifische Unterschiede hin überprüft werden. Dabei liegt auch hier die Vermutung zugrunde (vgl. 7.2.3.1), daß die EG-Väter häufiger als alle anderen sozial höher geschätzte Stellungen bekleiden, während die ES-Väter häufiger als alle anderen Berufe ausüben, die nach MOORE & KLEINING's (196o) Schema der Sozialschichten der Unterschicht zugeordnet werden (vgl. Tabelle 6; S. 115). Die Väter der Untersuchungsgruppen dagegen werden vermutlich auch hier, was ihre berufliche Stellung anbelangt, eine Art Mittelposition innehaben und sich sowohl von den EG- als auch den ES-Vätern unterscheiden.

Ebenso wie bezüglich der gewählten Berufe nach Schulabschluß unterscheiden sich die OA- und UA-Väter 197o auch nicht in der sozialen Wertschätzung der von ihnen erreichten beruflichen Stellungen. Im Vergleich zu den Kontrollgruppen nehmen sie die erwartete Mittelposition ein. D. h. sowohl die OA- ($p_e < .1o$) als auch die UA-Väter ($p_e < .2o$) bekleiden häufiger als die ES-Väter Berufe mit Führungspositionen, die in der Regel den Abschluß einer weiterführenden Schule oder gar ein Hochschul-

studium erfordern; darüberhinaus üben sie signifikant seltener als die ES-Väter manuelle Lehrberufe ohne Führungscharakter und/oder Tätigkeiten ohne Berufsausbildung aus (Berufskategorien 4 und 5: OA:$p_e < .01$; UA: $p_e < .05$/ nur Berufskategorie 5: OA: $p_e < .05$; UA: $p_e < .05$).

Vergleicht man die Väter der Untersuchungsgruppen mit denen der EG, so fällt zunächst auf, daß die OA-Väter lediglich häufiger als die EG-Väter manuelle Lehrberufe ohne Führungspositionen und Tätigkeiten ohne Berufsausbildung aufweisen ($p_e < .20$); darüberhinaus unterscheiden sie sich positionsmäßig von den EG-Vätern nicht. Dagegen üben die UA-Väter - verglichen mit den EG-Vätern - einerseits seltener Berufe mit deutlichen Führungspositionen aus ($p_e < .20$), andererseits häufiger als diese - ebenso wie die OA-Väter - gelernte manuelle Berufe und/oder Tätigkeiten ohne Berufsausbildung (Berufskategorien 4 und 5: $p_e < .05$; nur Berufskategorie 5: $p_e < .10$).

Bezüglich der Frage, wie wohl die Berufsentwicklung der Väter während ihrer ca. 30 - 40-jährigen Berufstätigkeit verlaufen ist, sollten innerhalb der Vätergruppen die nach Schulabschluß ergriffenen Berufe in ihrer sozialen Wertschätzung mit den zum Zeitpunkt der Erhebung (1970) erreichten beruflichen Stellungen verglichen werden. Dabei liegt die Vermutung zugrunde, daß sich bei den Untersuchungsgruppen die OA-Väter und bei den Kontrollgruppen die EG-Väter häufiger positionsmäßig verbessert als verschlechtert haben; und zwar deshalb, weil man annehmen kann, daß Väter, die ihre Kinder - sei es erwartungsgemäß oder sogar wider Erwarten -

auf eine weiterführende Schule schicken, vermutlich nicht nur am Weiterkommen ihrer Kinder, sondern auch an ihrem eigenen beruflichen Aufstieg interessierter waren. Für unsere Vermutung spricht auch ein Befund von PAUL (1968), der zeigt, daß Eltern, die auf Weiterbildung ihrer Kinder Wert legen, auch selbst häufiger an Fortbildungskursen teilgenommen haben.

Und tatsächlich, unsere Annahme bestätigt sich. Denn sowohl bei den EG-Vätern als auch bei den OA-Vätern gibt es nur sehr wenige - jeweils zwei - deren Berufsentwicklung abwärtsmobil verlaufen ist. Dagegen haben sich in beiden Gruppen signifikant mehr Väter positionsmäßig verbessert; sie bekleiden häufiger Führungspositionen (Berufskategorien 1 und 2; EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .10$) und üben seltener als früher gelernte und ungelernte manuelle Tätigkeiten aus (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .01$).
Im Gegensatz dazu gibt es bei den Vätern der UA und der ES etwa gleich viele, die sich stellungsmäßig verbessert bzw. verschlechtert haben; die Unterschiede sind bei beiden Gruppen statistisch nicht bedeutsam.

Darüberhinaus ist die Frage interessant, wie weit die Väter, die ihren Beruf nicht frei wählen konnten, zum Zeitpunkt der Erhebung (1970) positionsmäßig von ihren im allgemeinen anspruchsvolleren (vgl. 7.2.3.3) Wunschberufen entfernt bzw. wie nahe sie ihnen gekommen oder wie weit sie sie übertroffen haben. Auch hier könnte man vermuten, daß die EG- und die OA-Väter häufiger ihre Wunschberufe stellungsmäßig übertroffen als nicht erreicht haben.

Jedoch nur bei den EG-Vätern, die sich einen manuellen Lehrberuf gewünscht hatten, zeichnet sich eine Tendenz ab, daß sie 197o eine sozial angesehenere Position bekleiden ($p_e < .2o$). Bei den OA-Vätern haben zwei von dreien 197o die Sozialstellung ihres Wunschberufes nicht erreicht; dieses Ergebnis ist jedoch statistisch nicht bedeutsam. Ebenso zeigen sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede bei den Vätern der UA und der ES; bei beiden Gruppen haben jedoch etwa die Hälfte der Väter (4 UA-Väter; 3 ES-Väter) die soziale Stellung ihres Wunschberufes nicht erreicht und jeweils nur ein Vater hat sie 197o positionsmäßig übertroffen.

7.3 Wirtschaftliche Lage der Familien

Diesem Teilaspekt soll hier keine große Bedeutung beigemessen werden, sondern er soll nur zur Abrundung des Bildes über die familiären Gegebenheiten beitragen. Denn es hat sich mehrfach gezeigt (z. B. PAUL 1968; ROLFF 1968), daß die finanzielle Situation der Familien - entgegen häufig zu hörender Behauptungen - nicht allein für das Interesse der Eltern an der Fortbildung ihrer Kinder verantwortlich zu machen ist. Nicht selten kann ein Arbeiter z. B. durch Akkord über ein gleichhohes oder gar höheres Einkommen verfügen als ein mittlerer Angestellter oder Beamter, und dennoch schicken Arbeitereltern seltener als diese ihre Kinder auf eine weiterführende Schule.

7.3.1 Einkommen der Familie

Das monatliche Netto-Einkommen der Familien wurde 1969 mittels Fragebogen für die Stichprobe der Längsschnittuntersuchung erhoben (ZINGELER, unveröff.) und wird hier, nur auf die beiden Untersuchungs- und Kontrollgruppen bezogen, betrachtet. Es muß noch erwähnt werden, daß, wenn mehrere Angehörige zum Familieneinkommen beitragen, der Gesamtbetrag angegeben werden sollte.

Wenn man bedenkt, daß sozial hoch geschätzte Berufe im allgemeinen auch höher bezahlt werden als sozial geringer bewertete, so liegt hier die Vermutung nahe, daß die Familien der EG häufiger über ein höheres Netto-Einkommen verfügen können als die ES (vgl. 7.2.3.6). Darüberhinaus könnte man annehmen, daß sowohl die EG- als auch die OA-Familien öfter ein höheres Netto-Einkommen haben als die UA- und ES-Familien, und zwar weil sich bei den EG- und OA-Vätern - im Gegensatz zu den beiden anderen Gruppen - bedeutend mehr Väter während ihres Arbeitslebens positionsmäßig verbessert als verschlechtert haben, was gewiß nicht ohne Einfluß auf ihr Einkommen geblieben ist.

Bezüglich der ersten Vermutung zeigt sich, daß die EG-Familien, verglichen mit denen der ES, über alle Gehaltsklassen hinweg häufiger zu den Höherverdienenden gehören. Denn während bei den ES-Familien mehr als die Hälfte (rund 54 Prozent) mit dem hier verzeichneten, geringsten Einkommen von 600 bis 800 DM haushalten müssen, sind es bei den EG-Familien nur rund 10 Prozent ($p_e < .01$). Ebenso verhält es sich bei den höheren Gehaltsstufen; die EG-Familien verfügen häufiger als die der ES

über ein Netto-Einkommen von 1400 DM und mehr ($p_e < .10$) bzw. auch von 1800 DM und mehr ($p_e < .20$). Am bedeutsamsten ist jedoch, wie dargestellt, der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen bezüglich der geringsten Einkommensstufe.

Die Annahme, daß nicht nur die EG- sondern auch die OA-Familien häufiger als die beiden übrigen Gruppen zu den Höherverdienenden gehören, bestätigt sich ebenfalls. Auch hier sind bei dem geringsten Netto-Einkommen die Unterschiede am deutlichsten: verglichen mit den EG- und OA-Familien müssen sowohl die der UA (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .20$) als auch die der ES (EG: $p_e < .01$; OA: $p_e < .05$) häufiger monatlich mit 600 bis 800 DM auskommen. Darüberhinaus können OA-Familien häufiger als die von UA ($p_e < .10$) und ES ($p_e < .05$) über ein monatliches Netto-Einkommen von 1400 DM und mehr verfügen. Bezüglich des hier höchsten Netto-Verdienstes von 1800 DM und mehr zeigt sich, daß nur die ES-Familien - nicht auch die UA-Familien - seltener als die der EG ($p_e < .20$) und die der OA ($p_e < .20$) zu dieser Einkommensgruppe gehören.

Jedoch mehr als das monatliche Netto-Einkommen ist das Pro-Kopf-Einkommen für die wirtschaftliche Situation der Familien ausschlaggebend. Deshalb sollten hier Netto-Einkommen und Anzahl der Personen - meistens Eltern und Kinder - die davon leben müssen, in Beziehung gesetzt werden.

Da die EG-Familien, verglichen mit denen der UA und ES, nicht nur mehr verdienen, sondern außerdem auch weniger Kinder haben (vgl. 8.1.2), müßten sie entsprechend häufiger als diese ein höheres

Pro-Kopf-Einkommen aufweisen. Diese Überlegung bestätigt sich: die EG-Familien haben häufiger als die der ES ($p_e < .20$) pro Person 150 DM und mehr zur Verfügung bzw. beziehen auch häufiger als die ES-Familien ($p_e < .01$) und die der UA ($p_e < .10$) 250 DM und mehr Einkommen pro Person.
Wieder in Anlehnung an einen Befund von PAUL (1968), der bei seiner Untersuchung an Arbeitereltern für die Gruppe der bildungswilligen Familien ein höheres monatliches Pro-Kopf-Einkommen errechnete als für die nicht an Fortbildung ihrer Kinder interessierte Gruppe, könnte man hier verallgemeinernd vermuten, daß die OA-Familien häufiger ein höheres Pro-Kopf-Einkommen aufweisen als die UA-Familien. Diese Vermutung wird ferner dadurch gestützt, daß sich bereits gezeigt hat, daß die OA-Familien einerseits ein höheres monatliches Einkommen aufweisen als die UA-Familien, andererseits sich aber hinsichtlich der Anzahl der Kinder nicht von ihnen unterscheiden (vgl. 8.1.2). Es stellt sich dann auch heraus, daß die OA-Familien häufiger monatlich über 250 DM und mehr pro Person verfügen können, während die UA-Familien öfter mit weniger Geld auskommen müssen ($p_e < .10$).

Darüberhinaus sprechen die Ergebnisse hinsichtlich des monatlichen Netto-Einkommens und der Anzahl der Kinder in den Familien dafür, daß nicht nur die EG- sondern auch die OA- und UA-Familien ein höheres Pro-Kopf-Einkommen haben müßten als die ES-Familien. Diese Schlußfolgerung bestätigt sich auch: so müssen die ES-Familien bedeutend häufiger mit weniger als 250 DM pro Person (OA: $p_e < .01$; UA: $p_e < .10$) oder sogar mit weniger als 150 DM pro Familienmitglied auskommen (OA: $p_e < .05$).

7.3.2 Berufstätigkeit der Mütter

In der breiten Öffentlichkeit wird die Erwerbstätigkeit von Müttern überwiegend abgelehnt und als schädlich für die Entwicklung der Kinder verurteilt. Nach einer Mitteilung von PFEIL (1961, S. 35) geht diese Ablehnung soweit, "daß 59 Prozent des repräsentativen Bevölkerungsquerschnitts (von 16 Jahren an) sogar ein Gesetz befürworten würden, das den Müttern mit Kindern unter 1o Jahren die Berufsarbeit verböte". [1] Nach PFEIL ist diese negative Einstellung auch durchaus unter den berufstätigen Müttern selbst verbreitet.

Auf diese Urteilsbildung haben gewiß eine Fülle von Untersuchungen Einfluß genommen, die auf empirischem Wege immer wieder bestätigten, daß sich mütterliche Erwerbstätigkeit per se auf die Kinder negativ auswirke. Nach einem Resümee von ULSHOFER (1969, S. 397) galt es etwa bis 195o als sicher, "daß neurotische Verhaltensstörungen, soziale Auffälligkeiten, geringe Schulleistungen wie auch Kriminalität und Verwahrlosung die Folgen der mütterlichen Erwerbstätigkeit seien".

ULSHOFER führte diese empirisch gewonnenen Untersuchungsergebnisse darauf zurück, daß die Berufstätigkeit der Mütter außer Hause "in naiver Weise"

---

1) Es handelt sich hier um ein Ergebnis einer Befragung an 1ooo Personen des Institutes für Demoskopie, Allensbach; die Frage lautete: "Kürzlich ist vorgeschlagen worden, man sollte ein Gesetz herausbringen, das allen Müttern, die Kinder unter 1o Jahren haben, die Berufsarbeit verbietet. Wenn es nach Ihnen ginge: wären Sie für ein solches Gesetz oder dagegen?"
Nur 27 Prozent lehnten ein solches Gesetz ab, 14 Prozent verhielten sich unentschieden.

als unabhängige Variable aufgefaßt worden sei. Heute dagegen weiß man, daß es eine Fülle von sozial und psychisch bedingten Faktoren gibt - z. B. das Bildungsniveau von Vater und Mutter, das Pro-Kopf-Einkommen, die Qualität der elterlichen Beziehungen zum Kind, die Erziehungspraktiken u.a. - die in der Regel die geistige und seelische Entwicklung eines Kindes viel tiefgreifender beeinflussen als die sehr undifferenzierte Variable "mütterliche Erwerbstätigkeit". D. h. selbst wenn man diese Variable nicht so isoliert, wie das Feststellen eines Tatbestandes, betrachtet, sondern differenzierter untersucht (z. B. PFEIL 1961), indem man z. B. die Tageszeit und die Stundenzahl der Erwerbstätigkeit oder die Beaufsichtigung und Versorgung der Kinder während der mütterlichen Abwesenheit u. ä. mit einbezieht, so kann man auch dann auftretende Unterschiede und Auffälligkeiten nicht einfach der Berufstätigkeit der Mütter allein zuschreiben. ADAM (1960) betonte in diesem Zusammenhang, daß es schließlich weniger auf die Quantität als auf die Qualität der mütterlichen Zuwendung ankomme. Ebenso wies v. HARNACK (1958) darauf hin, daß der höhere Anteil der Kinder berufstätiger Mütter unter den sog. "erziehungsschwierigen Kindern", die der Erziehungsberatung vorgestellt wurden, nur besagt, daß in solchen Familien bestimmte Verhaltensweisen des Kindes eher zum Problem werden.

Hier erfolgt deshalb die Betrachtung der Berufstätigkeit von Müttern nicht im Zusammenhang mit der Schulentwicklung ihrer Kinder - dafür hätten viel differenziertere Informationen erhoben werden müssen - sondern unter dem Aspekt, einen tieferen Einblick in die wirtschaftliche Lage der Familien

zu erhalten. Für diese Betrachtungsweise sprechen, neben dem oben Gesagten, die Motive, die die Mütter für die Aufnahme einer Berufstätigkeit angaben; es sei hier schon vorweggeschickt, daß für rund 87 Prozent (26 von 3o) von ihnen dafür wirtschaftliche Gründe ausschlaggebend waren.

Führt man sich hier noch einmal die familiären Einkommensverhältnisse der einzelnen Gruppen vor Augen (vgl. 7.3.1) - die EG- und die OA-Familien konnten sowohl über höhere monatliche Netto-Einkünfte als auch über ein höheres Pro-Kopf-Einkommen verfügen als die UA- und ES-Familien - und unterstellt einmal Beständigkeit dieser Einkommensverhältnisse, so liegen bezüglich der UA- und ES-Mütter folgende Vermutungen nahe:

- sie waren wahrscheinlich häufiger zeitweise oder immer berufstätig;
- ihre Kinder waren vermutlich zu Beginn ihrer Berufstätigkeit noch jünger;
- sie waren für längere Zeit berufstätig;
- sie waren für mehr Wochenstunden erwerbstätig;
- sie mußten häufiger notgedrungen zum Unterhalt der Familie beitragen;
- sie wären rückblickend häufiger lieber nicht berufstätig gewesen.

Bei der Überprüfung all dieser Hypothesen stellt sich heraus, daß diese Annahmen nie in vollem Umfang, meistens nur teilweise und manchmal sogar gar nicht bestätigt werden können. Auf Gruppenunterschiede, die hier nicht bedeutsam sind, wird deshalb nicht im einzelnen noch einmal ausdrücklich hingewiesen.

Was die Berufstätigkeit von Müttern allgemein anbelangt, so deutet es sich entsprechend unserer Erwartung lediglich an, daß die ES-Mütter im Vergleich mit denen der OA häufiger immer berufstätig waren ($p_e < .20$), während die OA-Mütter nach der Geburt des Stichprobenkindes öfter keiner erwerbsmäßigen Tätigkeit mehr nachgegangen sind ($p_e < .20$).
Darüberhinaus ergibt sich, daß nicht eine Mutter der UA-Mädchen nach der Geburt dieser Tochter je wieder berufstätig war; sie unterscheiden sich deshalb zum einen von den Müttern der EG- und ES-Mädchen (je: $p_z < .10$), zum anderen deutlich von den Müttern der UA-Jungen ($p_z < .01$).

Bezüglich des Beginns und der Dauer der Erwerbstätigkeit zeichnen sich in der erwarteten Richtung nur zwischen den Müttern der Untersuchungsgruppen Differenzen ab. Und zwar haben die UA-Mütter nicht nur häufiger als die der OA schon zu einem früheren Zeitpunkt - noch während der Grundschulzeit oder auch vor der Einschulung der Kinder - eine Tätigkeit angenommen ($p_e < .20$), sondern sie waren auch öfter ($p_e < .20$) über eine Reihe von Jahren hinweg, zum überwiegenden Teil etwa 7 Jahre und länger, erwerbstätig, während die OA-Mütter häufiger nur mehr vorübergehend, für ca. 1 oder 2 Jahre, eine Beschaftigung aufgenommen haben ($p_e < .20$). Daß RÖSLER (1967[2]) zwischen seinen Leistungsstarken und Leistungsschwachen keine Unterschiede in Umfang und Dauer der mütterlichen Berufstätigkeit fand, kann möglicherweise auf die unterschiedlichen Gesellschaftssysteme zurückgeführt werden. Denn es ist denkbar, daß in einem sozialistischen Gesellschaftssystem mütterliche Berufstätigkeit allgemein keine so negative Beurteilung erfährt (vgl. PFEIL

1961), so daß eventuell mehr Mütter insgesamt bereit sind, eine Berufstätigkeit aufzunehmen, vielleicht nicht zuletzt auch, weil Kindergarten- und Hortplätze reichlicher angeboten werden.
Die Annahme, daß in den Familien, die nur über ein geringes Netto-Einkommen verfügen, die Mütter häufiger gezwungen sein werden, für eine größere Anzahl Wochenstunden erwerbstätig zu sein, läßt sich auch hier im Prinzip bestätigen. Während die EG- ($p_e < .20$) und OA-Mütter ($p_e < .05$) häufiger nur stundenweise

> z. B. nur zur Aushilfe mal ein paar Stunden (OAm63); zweimal in der Woche vier Stunden vormittags (OAm215); zwei- oder dreimal in der Woche vormittags (als Haushaltshilfe) (EGw201) u. ä.

einer bezahlten Tätigkeit nachgingen, haben die ES-Mütter häufiger für die ganze Woche eine Halbtags- oder Ganztagsbeschäftigung angenommen. Vollberufstätigkeit kommt bei den ES-Müttern am häufigsten vor; sie unterscheiden sich darin von allen anderen Gruppen, allerdings hier interpretierbar nur von den EG- ($p_e < .20$) und OA-Müttern ($p_e < .10$).

Die Gründe, die die Mütter für die Aufnahme ihrer Berufstätigkeit angaben, waren nur bei insgesamt rund 13 Prozent (4 von 30) nicht finanzieller Natur;

> z. B. ".. damit man wieder unter Leute kommt" (nach dem Tod des Ehemannes) (EGw42); ".. habe ich Freude dran" (UAm148); "..ich wollte 'raus" (als die Kinder groß waren) (UAm242).

der überwiegende Teil der Mütter jedoch, rund 87 Prozent (26 von 30), führte dafür wirtschaftliche Gründe an, und zwar war genau die Hälfte

von ihnen notgedrungen berufstätig geworden, weil sie zum Unterhalt der Familie beitragen mußte,

> z. B. (nach der Flucht aus der DDR) ".. aus dringender Notwendigkeit; .. als mein Mann keine Stellung fand" (EGm61); ".. die Not tut es mir an" (Gastwirtsfrau mit ca. 16-stündigem Arbeitstag) (EGm145); ".. um die Kinder groß zu kriegen" (UAm176); ".. bin ich schon zu gezwungen" (Mann konnte die Miete für die dringend benötigte größere Wohnung nicht allein aufbringen) (ESm273).

während die andere Hälfte erwerbstätig geworden war, um größere Haushaltsanschaffungen finanzieren zu helfen.

> z. B. ".. weil wir gebaut hatten, da fehlte vieles" (OAw21); ".. weil man sich vieles angeschafft hat" (UAm164); "haben uns Sachen angeschafft, ein Auto, mußte ja bezahlt werden" (ESw313).

Die einzelnen Müttergruppen unterscheiden sich hinsichtlich der angegebenen Gründe für die Aufnahme ihrer Erwerbstätigkeit erstaunlich wenig. Ursache dafür mag allerdings sein, daß hier nicht intensiv genug nach den Motiven im einzelnen geforscht wurde. PFEIL (1961, S. 76) z. B. unterscheidet in diesem Zusammenhang in ihrer Arbeit "zwischen 'Anfangsmotiven' (für die Aufnahme der Arbeit als Mutter) und 'späteren Motiven' (die sich im Laufe der Arbeit eingestellt haben), zwischen 'einfacher' und 'komplexer Motivierung', zwischen 'Haupt-' und 'Nebenmotiven' ". Darüberhinaus betont sie die "Motivfülle" und den "Motivwandel". Da es jedoch nicht zur Zielsetzung der vorliegenden Arbeit gehört, die Motive für das Berufstätigwerden von Müttern im einzelnen zu untersuchen, werden hier nur die spontan geäußerten Gründe für einen Gruppen-

vergleich herangezogen.

Dabei stellt sich heraus, daß die OA-Mütter häufiger berufstätig wurden, um größere Anschaffungen finanzieren zu helfen, während vergleichsweise, wie vermutet, die UA-Mütter ($p_e < .1o$) häufiger vor allem für den Unterhalt der Familie mitsorgen mußten. Diesem Ergebnis entspricht auch der Beginn und die Dauer der Erwerbstätigkeit dieser beiden Müttergruppen (s. o.).

Hinsichtlich unserer Frage, "wenn Sie rückblickend die Wahl hätten, berufstätig oder nicht berufstätig zu sein, wofür würden Sie sich dann entscheiden?", unterscheiden sich nur die OA- und EG-Mütter voneinander ($p_z < .2o$). Und zwar würden die OA-Mütter häufiger nicht wieder erwerbstätig werden wollen, während sich die EG-Mütter auch zum Zeitpunkt der Erhebung häufiger wieder dafür entscheiden würden. Dieses ist im Grunde kein überraschender Befund, denn man kann wohl annehmen, daß die EG-Mütter aufgrund ihrer "besseren" Schul- und Berufsausbildung bei Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit sozial höher geschätzte Tätigkeiten annehmen konnten, die ihnen wahrscheinlich eher Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung eröffneten.

7.3.3 Wohnverhältnisse der Familien

Im allgemeinen ist die Größe der Wohnungen bzw. die Anzahl der zur Verfügung stehenden Räume, die von den Familien bewohnt werden, weitgehend abhängig vom Familieneinkommen. Da sich gezeigt hat, daß die EG- und OA-Familien sowohl höhere monatliche

Netto-Einkünfte als auch ein höheres Pro-Kopf-Einkommen aufweisen als die Familien der UA und ES (vgl. 7.3.1), liegt hier die Vermutung nahe, daß EG und OA häufiger als die beiden anderen Gruppen in Wohnungen mit einer größeren Anzahl von Räumen leben. Dieser Annahme entsprechen auch zwei Befunde von RÖSLER (1967[2]), der feststellte, daß seine leistungsstarken Schüler - im Vergleich zu den leistungsschwachen - aus Familien kamen, deren wirtschaftliche Lage einerseits von den Lehrern der Kinder günstiger eingeschätzt wurde (sehr signifikant) und die andererseits etwas häufiger (nicht signifikant) größere Wohnungen bewohnten. Darüberhinaus könnte man vermuten, daß den ES-Familien, da sie häufiger als alle anderen Gruppen mit einem sehr geringen Pro-Kopf-Einkommen haushalten müssen, auch häufiger weniger Räume zur Verfügung stehen.

Anhand der von ZINGELER (unveröff.) erhobenen Informationen lassen sich die oben aufgestellten Vermutungen, wenn auch nur andeutungsweise, bestätigen. Die ES-Familien bewohnen häufiger als die der OA ($p_e < .20$) und UA ($p_e < .20$) Ein- oder Zweizimmerwohnungen; auch die UA-Familien wohnen häufiger in kleineren Wohnungen, mit maximal vier Zimmern, während den OA- ($p_e < .10$) und EG-Familien ($p_e < .20$) öfter Wohnungen mit fünf Räumen und mehr zur Verfügung stehen.

Ebenso wie das Pro-Kopf-Einkommen ein genaueres Bild der wirtschaftlichen Situation der Familien vermittelt, gestattet auch die Betrachtung des Verhältnisses von Wohnraum zu Anzahl der Familien-

mitglieder einen besseren Einblick in die tatsächlichen Wohnverhältnisse der Familien. Die Annahmen, die hinsichtlich des Pro-Kopf-Einkommens (vgl. 7.3.1) aufgestellt wurden, gelten im Prinzip auch für diese Betrachtung:

- Da die ES-Familien häufiger als alle anderen Gruppen einerseits ein geringeres Familieneinkommen, andererseits eine größere Kinderzahl aufweisen, ist anzunehmen, daß ihnen öfter als allen anderen weniger Wohnraum-Pro-Kopf zur Verfügung steht.
- Bei den EG-Familien ist es vermutlich gerade umgekehrt: sie haben im Vergleich zu allen anderen Gruppen häufiger weniger Kinder und beziehen außerdem öfter ein höheres Pro-Kopf-Einkommen als die UA- und ES-Familien.

Beide Vermutungen treffen ohne Einschränkungen zu. Die ES-Familienmitglieder müssen signifikant häufiger als die aller anderen Gruppen mit einem halben Raum und weniger pro Person auskommen bzw. ein Zimmer mit zwei oder mehr Familienangehörigen teilen (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .01$; UA: $p_e < .05$); sie bewohnen ebenfalls bedeutend häufiger als alle anderen Gruppen nur maximal einen drei Viertel Raum (EG: $p_e < .01$; OA: $p_e < .05$; UA: $p_e < .10$). Dagegen kommen die EG aus weniger engen Wohnverhältnissen; in ihren Familien hat jeder Angehörige, öfter als in allen anderen Gruppen, mehr als einen drei Viertel Raum (OA: $p_e < .20$; UA: $p_e < .20$; ES: $p_e < .01$) und häufiger als in den UA- ($p_e < .10$) und ES-Familien ($p_e < .10$) mehr als einen Raum zu seiner Verfügung.

Da die OA-Familien - wie sich gezeigt hat - öfter als die der UA über ein höheres Einkommen verfügen, sich jedoch hinsichtlich der Anzahl ihrer Kinder nicht unterscheiden, weisen sie dementsprechend auch häufiger ein höheres Pro-Kopf-Einkommen auf. Sowohl aufgrund dieses Befundes als auch eines Ergebnisses von PAUL (1968) - nicht an Weiterbildung ihrer Kinder interessierte Arbeitereltern haben weniger Wohnraum-Pro-Kopf zur Verfügung - kann man hier vermuten, daß bei den OA-Familien öfter großzügigere Wohnbedingungen zu verzeichnen sind. Für diese Annahme läßt sich, wenn auch nur eine schwache Tendenz in der erwarteten Richtung feststellen, denn in den OA-Familien steht jedem Angehörigen öfter mehr als ein Raum zur Verfügung ($p_e < .20$).

Änderungswünsche hinsichtlich der Wohnbedingungen stellte PAUL (1968) bei den Eltern, die ihre Kinder nicht auf weiterführende Schulen schicken wollten, etwas häufiger fest, konnte jedoch dieses Ergebnis statistisch nicht sichern. In Anlehnung daran fragten wir nach Zeiten, in denen die Eltern mit ihren Wohnverhältnissen nicht zufrieden waren, in der Annahme, daß die der OA ebenso wie die der EG häufiger schon zu einem früheren Zeitpunkt mit ihren Wohnverhältnissen zufrieden waren als die der UA bzw. ES. Die Ergebnisse sprechen jedoch nicht für diese Vermutung; nur innerhalb der Jungengruppen deutet es sich an, daß die EG-Familien öfter als die der UA ($p_e < .20$) und ES ($p_e < .20$) nie mit ihren Wohnverhältnissen unzufrieden waren.

Den Besitz von "langlebigen Gütern", z. B. Hausbesitz, fand PAUL (1968) bei den an Weiterbildung

ihrer Kinder interessierten Arbeitereltern häufiger als bei den daran desinteressierten; er konnte jedoch auch diesen Befund nicht statistisch sichern. Aufgrund dieses Ergebnisses interessierte uns die Frage, ob auch unsere OA- und EG-Familien häufiger in einem Eigenheim wohnen als die UA- und ES-Familien.[1] Dabei stellt sich heraus, daß die OA-Familien zum Zeitpunkt der Erhebung (197o) prozentual häufiger als die aller anderen Gruppen in einem eigenen Haus wohnen; statistisch gesehen zeichnet sich dieser Befund jedoch nur schwach hinsichtlich der UA- und ES-Familien ab (je: $p_e < .2o$). Zwar unterscheiden sie sich hierin auch von den EG-Familien, denn nur knapp ein Drittel von ihnen (rund 32 Prozent) bewohnt eine Mietwohnung, während von den EG-Familien mehr als die Hälfte (rund 55 Prozent) zur Miete wohnen; jedoch erweist sich diese Differenz als statistisch nicht bedeutsam.

7.4 Zusammenfassung der bedeutsamsten Befunde bezüglich der sozialen, familiären Gegebenheiten

Von den von uns zur **strukturellen Kennzeichnung** der Familien (vgl. 7.1) ausgewählten Variablen erweist sich nur die "Anzahl

---

1) Die Informationen hierzu entnahmen wir nicht dem "Eltern-Milieu-Fragebogen" (EMF) von ZINGELER (unveröff.), sondern erfragten sie in mehr beiläufiger Weise selbst während des Interviews im Zusammenhang mit der Frage 68. Wir entschlossen uns auf Anraten von Herrn ZINGELER zu diesem Vorgehen, um die Angaben der Eltern hierzu durch nochmaliges Fragen bei gleichzeitiger Inaugenscheinnahme zu überprüfen; denn bei der Auswertung des EMF hatte sich ein erstaunlich hoher Anteil an Eigenheimbesitzern ergeben.

der Kinder" in den Familien als bedeutsam und trennungsscharf. Denn der aufgrund anderer Untersuchungen erwartete negative Zusammenhang zwischen Kinderzahl in den Familien und Schulleistungen der Kinder wird deutlich. So kommen einerseits die erwartungsgemäß Schwachen (ES) häufiger als die Kinder aller anderen Gruppen aus kinderreicheren Familien, während andererseits die erwartungsgemäß Guten (EG) ebenfalls häufiger als die Kinder aller anderen Gruppen mit weniger Geschwistern aufgewachsen sind. Unsere beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich allerdings hinsichtlich der Kinderzahl in den Familien nicht voneinander.

Daß man bei Kindern mit Schulschwierigkeiten häufiger gestörte Familienverhältnisse antrifft, wie in der Literatur übereinstimmend berichtet wird, können wir hier nicht bestätigen. Unsere Ergebnisse berechtigen uns nur zu der Aussage, daß eine Beeinträchtigung der Schulleistungen durch gestörte Familienverhältnisse lediglich bei einem Teil der erwartungsgemäß Schwachen (ES) nicht auszuschließen ist.

Auch was die Konfessionen der Familien im Hinblick auf ihre Beziehungen zur Leistungsmotivation (vgl. WINTERBOTTEM 1958; McCLELLAND 1953) anbelangt, lassen sich keine bedeutsamen Unterschiede sichern. Allerdings verdient die Tendenz, daß die Overachiever-Jungen häufiger als die erwartungsgemäß guten Jungen rein protestantischen Familien entstammen, durchaus Beachtung, zumal die rein evangelischen Familien mit nur rund 2o Prozent der Gesamtstichprobe gegenüber den katholischen Familien die Minderheit darstellen. Aufgrund dieses Befundes könnte man annehmen, daß sich auch hier der förderliche Einfluß der protestantischen

Glaubenszugehörigkeit auf die Leistungsmotivation andeutet, wenn man davon ausgeht, daß die Overachiever (OA) notwendigerweise über eine beachtliche Leistungsmotivation verfügen müssen.

Hinsichtlich der b e r u f s b e d i n g t e n s o z i a l e n S t e l l u n g der Familien (vgl. 7.2) sind vor allem zwei besonders interessante Befunde hervorzuheben. Zum einen ist die exponierte Stellung, die die Mütter der erwartungsgemäß Guten (EG) bezüglich mehrerer Variablen einnehmen, besonders bemerkenswert: sie sind nämlich - wenn man die Berufe ihrer Väter zugrundelegt - häufiger in Mittelschicht-Elternhäusern aufgewachsen, während die Mütter aller anderen Gruppen öfter aus Unterschicht-Familien stammen; ebenfalls im Vergleich mit den anderen Müttergruppen haben sie öfter eine "höhere Schule" absolviert, sind seltener ohne Beruf zu Hause geblieben und haben, ganz wie aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihrer Schulausbildung zu erwarten, häufiger sozial höher geschätzte Berufe ergriffen. Demnach kann man hier folgern, daß die soziale Herkunft und das Bildungsmilieu der Mütter die Förderungsbereitschaft gegenüber ihren Kindern offenbar wesentlich mitbestimmt (vgl. LOEHRKE & GEBAUER 1967[2]; BAUR 1972; hier: Kap. 9).
Zum anderen verdient die Berufsentwicklung der Väter besondere Beachtung; rekapitulieren wir noch einmal: hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft unterscheiden sich die Vätergruppen jeweils nur unwesentlich; bezüglich ihrer Schulausbildung fallen nur die Väter der erwartungsgemäß Schwachen (ES) auf, die häufiger als die Väter aller anderen Gruppen ein geringeres Maß an Schulausbildung erhielten; dennoch weisen bereits die von den Vätern nach Schulabschluß

ergriffenen bzw. angestrebten Berufe, gemessen an ihrer sozialen Wertschätzung, eine Hierarchie auf, die erstaunlicherweise dem späteren Schulerfolg ihrer Kinder entspricht. D. h. die Väter der erfolgreichsten Schüler, also der erwartungsgemäß Guten (EG), haben derzeit häufiger als alle anderen Vätergruppen Berufe gewählt, die zu den sozial am meisten geachteten zählen, während die Väter der versagenden Schüler, also der erwartungsgemäß Schwachen (ES), ebenfalls häufiger als die aller anderen Gruppen sozial wenig geschätzte Berufe ergriffen haben; die Väter der Untersuchungsgruppen nehmen hierbei, ebenso wie ihre Kinder leistungsmäßig, verglichen mit den Kontrollgruppen eine Art Mittelposition ein.

Die gleiche Rangfolge zeigt sich auch nach dreißig- bis vierzigjähriger Berufstätigkeit der Väter, also zum Zeitpunkt unserer Untersuchung. Allerdings erweist sich darüberhinaus die Berufsentwicklung der Väter als äußerst interessant. Denn es wird deutlich, daß bei den Vätern, die Interesse am Weiterkommen ihrer Kinder dokumentieren, indem sie sie auf weiterführende Schulen schicken, signifikant häufiger Positionsverbesserungen vorkommen, nämlich, sie bekleiden inzwischen häufiger Führungspositionen und üben seltener als zu Beginn ihrer Berufstätigkeit gelernte und ungelernte manuelle Tätigkeiten aus, während es bei den Vätern der Underachiever (UA) und den der erwartungsgemäß Schwachen (ES) etwa gleich viele gibt, die sich stellungsmäßig verbessert bzw. verschlechtert haben. Demnach kann man wohl mit Recht sagen, daß die Ausbildungschancen der Kinder von den beruflichen Bestrebungen ihrer Väter mitbestimmt werden, oder anders formuliert, daß die Väter, die selbst auf Fortbildung

und beruflichen Aufstieg bedacht sind, auch am Weiterkommen ihrer Kinder interessierter sind.

Die Befunde bezüglich der w i r t s c h a f t - l i c h e n L a g e der Familien (vgl. 7.3) entsprechen erwartungsgemäß ganz den beruflichen Positionen der Väter und der jeweiligen Anzahl der Familienmitglieder. Es stellt sich nämlich heraus, daß nicht nur die Familien der erwartungsgemäß Guten (EG) sondern auch die der Overachiever (OA) zu den Höherverdienenden gehören, d. h. verglichen mit den Familien der Underachiever (UA) und den der erwartungsgemäß Schwachen (ES) sowohl über ein höheres monatliches Netto-Einkommen verfügen als auch ein höheres Pro-Kopf-Einkommen aufweisen. Dieses Ergebnis war zu erwarten, wenn man die überwiegend aufwärtsmobil verlaufende Berufsentwicklung der Väter der erwartungsgemäß Guten (EG) und der der Overachiever (OA) und überdies noch die Anzahl der Kinder in den einzelnen Gruppen berücksichtigt.

Auch die Gegebenheiten bezüglich der Berufstätigkeit der Mütter, die wir hier nur unter dem wirtschaftlichen Aspekt betrachtet haben, entsprechen ebenfalls den familiären Einkommensverhältnissen. So wird deutlich, daß sowohl die Mütter der Underachiever (UA) als auch die der erwartungsgemäß Schwachen (ES), im Vergleich zu den beiden anderen Müttergruppen, häufiger notgedrungen erwerbstätig waren. Darüberhinaus zeigt sich, daß die Mütter der Underachiever (UA) öfter schon zu einem früheren Zeitpunkt und meist für mehrere Jahre eine Berufstätigkeit aufnahmen, und zwar um vor allem für den Unterhalt der Familie mitzusorgen, während vergleichsweise die Mütter der Overachiever (OA) öfter nur für kurze Zeit erwerbstätig waren,

und das meistens nur, um größere Anschaffungen finanzieren zu helfen. Ferner wird ebenfalls deutlich, daß die Mütter der erwartungsgemäß Schwachen (ES) häufiger als die der Overachiever (OA) immer berufstätig waren und auch öfter als die Mütter der erwartungsgemäß Guten (EG) und die der Overachiever (OA) einer Vollbeschäftigung nachgingen.
Ebenso fügen sich die Wohnverhältnisse der einzelnen Familiengruppen ganz in dieses Bild ein. Denn es stellt sich heraus, daß die Familien der erwartungsgemäß Schwachen (ES) häufiger als die aller anderen Gruppen kleinere Wohnungen mit mehr Familienangehörigen bewohnen, also über einen deutlich geringeren Pro-Kopf-Wohnraum verfügen, während den Familien der erwartungsgemäß Guten (EG) öfter als allen anderen Familiengruppen mehr Wohnraum pro Kopf zur Verfügung steht. Daß die Overachiever (OA) zu Hause großzügigere Wohnbedingungen vorfinden als die Underachiever (UA) deutet sich hier nur an; desgleichen zeichnet es sich nur schwach ab, daß die Familien der Overachiever (OA) öfter als die der Underachiever (UA) und der erwartungsgemäß Schwachen (ES) ein Eigenheim bewohnen.
Ein Zusammenhang zwischen Zufriedenheit mit den Wohnbedingungen und der Bildungsaufgeschlossenheit der Eltern ließ sich ebenso wie bei PAUL (1968) statistisch nicht sichern.

8. KENNZEICHNUNG DES FAMILIÄREN ANREGUNGSANGEBOTES

Es gilt als nunmehr unbestritten, daß sich neben bestimmten sozio-ökonomischen Gegebenheiten u. a. auch das häusliche kulturelle Milieu auf die

intellektuelle Entwicklung der Kinder anregend und somit auch auf deren Schullaufbahn erfolgreich auswirken kann (z. B. DAVE 1963; BLOOM 1964; WOLF 1964; HECKHAUSEN 1966; TRUDEWIND 1975). Ob jedoch die Schulleistungen eines Kindes durch bestimmte häusliche Anregungen tatsächlich gefördert worden sind, läßt sich nur schwer oder wie hier im nachhinein nicht mehr nachprüfen. Wir können lediglich versuchen, das bestehende bzw. z. T. nur früher vorhandene Anregungsangebot in den einzelnen Familiengruppen miteinander zu vergleichen, ohne allerdings zu wissen, ob und wenn inwieweit sich die einzelnen Schüler wirklich familiäre Anregungen in der Schule zunutze gemacht haben bzw. machen konnten. Wir gehen jedoch hier generell davon aus, daß ein anregungsreiches häusliches Milieu die Intelligenz- und Schulentwicklung der Kinder vermutlich überwiegend positiv beeinflußt, also gefördert haben wird.

Für die Kennzeichnung des familiären Anregungsangebotes haben wir zwei Arten von Anregungen unterschieden:

1. die "indirekt" wirkenden Anregungen, d. h. solche, die lediglich die Möglichkeit beinhalten, auf die Kinder anregend gewirkt zu haben. Hierzu zählen wir die kulturellen Interessen der Eltern, die mit Sicherheit in erster Linie ihrer eigenen Selbstverwirklichung dienen und nur nebenbei für die Kinder eine Vorbildwirkung haben können. Anregungscharakter werden sie allerdings nur dann für die Kinder haben, wenn es sich einerseits dabei um solche Interessen und Gewohnheiten der Eltern handelt, die vom Kind

auch beobachtet und nachgeahmt werden können, und wenn andererseits das allgemeine Bedürfnis der Kinder nach Identifikation mit den Eltern ein möglichst ungestörtes ist.

2. die "direkt" wirkenden Anregungen, die man auch als kindbezogen und unmittelbar wirksam werdend bezeichnen könnte. Hierbei interessieren uns einerseits die Anregungen, die sich die Kinder zwar selbst verschafft haben, an denen die Familie jedoch insoweit beteiligt ist, als sie durch Vorbild den Anstoß dafür gegeben bzw. Möglichkeiten eröffnet oder Mittel bereitgestellt hat, andererseits die Anregungen, die die Eltern bewußt zum Zweck intellektueller Förderung ihren Kindern geboten haben.

8.1 Die kulturellen Interessen der Eltern als "indirekt" wirksames Anregungsangebot

Da man wohl davon ausgehen kann, daß das kulturelle Milieu einer Familie wesentlich durch die Interessen und Lebensgewohnheiten der Eltern geprägt wird, liegt hier ganz allgemein die Hypothese zugrunde, daß die EG- und OA-Eltern häufiger als die der UA und ES besonders anregende, im Sinne des Imitationslernens "modellhafte" kulturelle Interessen und intellektuelle Gewohnheiten aufweisen.

8.1.1 Interesse der Eltern an Massenmedien

8.1.1.1 Regelmäßiger Bezug einer Tageszeitung

Der Frage nach dem regelmäßigen Bezug einer Tageszeitung lag hier die Annahme zugrunde, daß in den

Familien, die eine Tageszeitung abonniert haben oder eine solche täglich kaufen, wohl mindestens ein Familienmitglied am aktuellen Tagesgeschehen interessiert ist. Ein solches oder auch nur ein spezielles Interesse, das z. B. nur auf den politischen -, wirtschaftlichen -, lokalen - oder Sport-Teil der Zeitung gerichtet ist, das aber nicht näher erfragt wurde, wird hier bei den bildungsaufgeschlossenen Familien, also jenen, die ihre Kinder auf weiterführende Schulen schicken, häufiger vermutet als bei den UA- und ES-Familien. Diese Annahme wird, wenn auch in verallgemeinerter Form, durch einen Befund von PAUL (1968) gestützt, der bei seiner Untersuchung an Arbeitereltern fand, daß die Eltern, die eine Fortbildung ihrer Kinder wünschten, häufiger eine Tageszeitung lasen, während die an Weiterbildung ihrer Kinder desinteressierten Arbeitereltern sich etwa doppelt so häufig mit der "Bild-Zeitung" begnügten.
Es stellt sich hier tatsächlich ebenfalls heraus, daß die UA- und ES-Familien häufiger allerdings nur als die EG-Familien (je: $p_e < .10$) nicht täglich eine Zeitung beziehen.

Es muß noch erwähnt werden, daß sich die Frage nach einer Tageszeitung auf den Interviewzeitpunkt bezieht, in der Annahme, daß die Gewohnheit des täglichen Zeitunglesens relativ langlebig ist.
Auch hierfür findet sich eine Bestätigung, denn bei rund 91 Prozent (63 von 69 Familien) der Bezieher von Tageszeitungen gibt es eine solche Zeitung ohne Unterbrechung seit mindestens zehn Jahren.

> Antworten auf die Frage: "Seit wann beziehen Sie täglich eine Zeitung?"
> z. B. ".. immer schon, solange wir verheiratet sind" (EGm82); ".. haben wir schon ewig, länger als 1o Jahre" (OAm215); ".. seit 3o Jahren" (UAm57); ".. seit wir verheiratet sind, ca. 23 Jahre" (UAw46); ".. die ganzen Jahre, immer schon, haben immer eine Zeitung gehabt" (ESw277).

Entsprechend der oben dargestellten und z. T. bestätigten Vermutung, daß die an Weiterbildung ihrer Kinder interessierten Familien häufiger eine Tageszeitung beziehen, könnte man ferner annehmen, daß diese Familien außerdem häufiger beständigere, d. h. langjährige, regelmäßige Zeitungsleser sind. Bei den EG-Familien findet sich für diese Vermutung eine deutliche Bestätigung; sie beziehen signifikant häufiger als die UA-Familien ($p_e < .05$) und deutlich öfter als die ES-Familien ($p_e < .1o$) seit 1o Jahren und länger regelmäßig eine Tageszeitung. Darüberhinaus zeichnet es sich aber auch in der vermuteten Richtung ab, daß die OA-Familien häufiger als die der UA ($p_e < .2o$) seit 1o Jahren und länger zu den regelmäßigen Lesern einer Tageszeitung gehören.

Hinsichtlich der Frage, ob es sich bei der täglich bezogenen Zeitung um eine regionale oder überregionale Tageszeitung handelt, ergeben sich keine Gruppenunterschiede. Nur insgesamt rund 7 Prozent (5von 69 Familien) der regelmäßigen Zeitungsbezieher haben täglich eine überregionale Zeitung im Hause, beziehen diese jedoch zusätzlich zu einer regionalen.

8.1.1.2 Besitz und Benutzung eines Fernsehgerätes

Aus zahlreichen Untersuchungen ist bekannt, daß dem Fernsehen in den meisten Familien eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommt. Schon 1967 gab es in der BRD rund 14 Millionen angemeldete Fernsehgeräte und 1970 näherte sich ihre Anzahl bereits der 15 Millionen-Grenze (SETZEN 1970). Obwohl mit dieser enormen Anzahl der Markt für Fernsehgeräte noch nicht gesättigt ist - in der BRD wird von Fachleuten eine Sättigung bei etwa 20 Millionen Geräten erwartet, das bedeutet, etwa 32 Prozent der Bevölkerung besitzen ein Fernsehgerät (BÜCHER 1971[2]) - konnte man davon ausgehen, daß zum Zeitpunkt unserer Untersuchung nur noch in sehr wenigen Familien kein Fernsehgerät zur Verfügung stand. Die Befragung ergibt dann auch tatsächlich, daß nur rund 4 Prozent der Familien - bezogen auf die Gesamtstichprobe 3 von 76 Familien - keinen Fernsehapparat besitzen. Gruppenunterschiede zwischen Besitzern und Nicht-Besitzern von Fernsehgeräten treten hier nicht auf, denn mit Ausnahme der UA-Familien, die alle zu den Fernsehbesitzern gehören, verfügt in den übrigen drei Gruppen jeweils eine Familie nicht über ein Fernsehgerät.

Neben der Feststellung der Verbreitung des Fernsehgerätbesitzes in den Familien unserer Stichprobe - sie wurde u. a. aufgrund der Schätzungen von STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967) etwa in diesem Umfang von uns erwartet - war es, im Hinblick auf die Fragestellung der Untersuchung, von weit größerem Interesse, die Dauer des Gerätebesitzes zu ermitteln und die Gruppen diesbezüglich miteinander

zu vergleichen. Dabei sollten die folgenden Hypothesen überprüft werden:

- Gehören die Familien der Untersuchungsgruppen häufiger als die der Kontrollgruppen schon früh zu den Besitzern eines Fernsehgerätes; und ferner, haben die EG-Familien häufiger als die aller anderen Gruppen erst vor relativ kurzer Zeit einen Fernsehapparat angeschafft?
- Sind die Familien der UA und der ES häufiger als die der LG und der OA schon längere Zeit Besitzer eines Fernsehgerätes?

Den beiden zuerst genannten Annahmen - sie zielen auf den Zusammenhang von Fernsehgerät-Besitzdauer und sozio-ökonomischen Status der Familien ab - liegen übereinstimmende Befunde aus verschiedenen Untersuchungen zugrunde. So z. B. stellte MALETZKE (1959, S. 136) bezüglich der Besitzdauer von Fernsehgeräten fest: "Die Mittelschicht ist als erste geneigt, einen Fernsehempfänger zu kaufen; es folgt die Unterschicht und schließlich die Oberschicht". Von diesem Ergebnis scheinbar etwas abweichend resümierten STÜCKRATH & SCHUTTMAYER (1967, S. 21) aufgrund ihrer 1962 durchgeführten Untersuchung: "Je niedriger der sozio-ökonomische Status der Bevölkerungsgruppe, umso größer ist der Prozentsatz an Besitzern von Fernsehgeräten". Die Autoren wiesen jedoch darauf hin - und damit stimmen sie mit MALETZKE(1959) überein - "daß die Besitzerzahl im Anfang (1953) bei den Mittelschichten den Höchstwert zeigte", und kennzeichneten wie folgt die Entwicklung weiter: "Im Jahre 1958 werden die Mittelschichten von den Unterschichten überholt, und in den

folgenden Jahren vergrößert sich dieser Vorsprung immer mehr". Ihrer Prognose zufolge verwischt sich der Unterschied zwischen den Schichten im Laufe der Jahre zunehmend, da mit dem allgemeinen Anstieg der Besitzerzahlen sich auch die Anteile der Besitzer in den einzelnen Sozialschichten erhöhen.

Bei der Abschätzung der Sozialschichten der Familien unserer Stichprobe anhand der zum Zeitpunkt der Untersuchung (1970) von den Vätern erreichten beruflichen Stellungen hat sich gezeigt (s. 7.2.3.6), daß die Familien der Untersuchungsgruppen, verglichen mit denen der Kontrollgruppen, eine Art Mittelposition bekleiden. Und zwar besitzen sie häufiger als die EG-Familien ein geringeres soziales Ansehen und verfügen öfter als die ES-Familien über eine höhere soziale Wertschätzung. Es lag deshalb nahe, dieses Ergebnis - in Anlehnung an MALETZKE (1959) und STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967) - bei der Überprüfung der Dauer des Besitzes eines Fernsehgerätes auf Gruppenunterschiede hin heranzuziehen.
Dabei stellt sich heraus - die oben genannte Annahme nur zum Teil und andeutungsweise bestätigend - daß nur die UA-Familien, nicht auch die der OA, häufiger als die EG- und die ES-Familien schon früher zu den Besitzern eines Fernsehgerätes gehörten (je: $p_e < .20$). Auch die EG-Familien unterscheiden sich mit ihrer vermuteten, relativ späten Anschaffung eines Fernsehapparates - hier 1965 und später - nur von den UA-Familien ($p_e < .20$). Bei diesen Ergebnissen muß jedoch berücksichtigt werden, daß es sich bei unserer Untersuchung nicht um eine repräsentative, sondern eine ausgelesene Stichprobe handelt.

Bezüglich der folgenden, zu prüfenden Hypothese - UA- und ES-Familien besitzen häufiger schon länger als EG- und OA-Familien ein Fernsehgerät - dürfte dieser Gesichtspunkt jedoch nicht so schwer ins Gewicht fallen. Dieser Annahme liegt ebenfalls ein Befund von STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967) zugrunde, die einen Zusammenhang zwischen einem 1962 vorhandenen, familieneigenen Fernsehapparat und dem besuchten Schultyp der Kinder aufzeigen konnten; und zwar verfügten derzeit jeweils rund 75 Prozent der Sonderschüler, 66 Prozent der Volksschüler, 60 Prozent der Realschüler und 45 Prozent der Oberschüler zu Hause über ein Fernsehgerät. Da sich die vier Gruppen unserer Stichprobe überwiegend aus Schülern je eines dieser Schultypen rekrutieren (s. 2.2.2), scheint dieses Ergebnis besser vergleichbar zu sein.

Es läßt sich jedoch auch für diese Annahme keine vollständige Bestätigung finden, denn - bezogen auf die Gesamtgruppen - weisen nur die UA-Familien, nicht auch die ES-Familien, häufiger als die Familien der EG ($p_e < .20$) und OA ($p_e < .10$) den vermuteten längeren Besitz eines Fernsehgerätes auf. Betrachtet man jedoch nur die Jungengruppen, so entsprechen die Ergebnisse ganz der zugrundegelegten Annahme. Denn sowohl die UA- als auch die ES-Familien verfügen häufiger als die der EG und OA schon längere Zeit über einen eigenen Fernsehempfänger. Während sich dieser Befund bei den ES-Familien nur andeutet (EG: $p_e < .20$; OA: $p_e < .10$), erweist er sich bei den UA-Familien als bedeutsam; und zwar besitzen signifikant mehr EG-Familien erst seit 1961 und später ($p_e < .05$) und bedeutsam

mehr OA-Familien gar erst seit 1963 und später ($p_e < .05$) einen Fernsehapparat. Jedoch im Gegensatz dazu schafften sich bei den Mädchengruppen gerade die EG-Familien häufiger als die aller anderen Gruppen schon zu einem früheren Zeitpunkt einen Fernsehempfänger an (je: $p_z < .20$); darin unterscheiden sie sich auch von den EG-Familien der Jungengruppen ($p_z < .10$).

Nachdem die Verbreitung und der Zeitpunkt der Anschaffung eines Fernsehgerätes in den Familien etwas beleuchtet und abgeklärt worden sind, wollen wir uns - gemäß dem Thema dieses Kapitels - den Benutzungsgewohnheiten der Eltern bezüglich des "Massenmediums Fernsehen" zuwenden. Hierbei interessieren vor allem die Intensität, mit der die Eltern das Fernsehgerät benutzen, und ihre Vorlieben für bestimmte Sendungsarten.

Bezüglich der Benutzungsintensität wurden zwei Fragen gestellt, und zwar nach der Häufigkeit - und nach der Stundenanzahl des Fernsehens pro Woche. Bei beiden Fragen bestand die Beantwortung in der Einstufung in eine vorgegebene Fünf-Punkt-Skala.
Als Resultat wird erwartet, daß die Eltern der ES mehr als die Eltern aller anderen Gruppen fernsehen, und daß die EG-Eltern häufiger als die aller anderen Gruppen die wenigsten Fernseh-Wochenstunden aufweisen. Dieser Annahme liegt u. a. ein Befund von MALETZKE (1959) zugrunde. Der Autor fand nämlich einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit der der Fernsehapparat benutzt

wird, und der Schichtzugehörigkeit der Familien; und zwar sieht die "Oberschicht" am wenigsten und die "Unterschicht" deutlich am häufigsten fern. Dieses Ergebnis stimmt auch mit allgemeinen Beobachtungen z. B. in den USA überein (z. B. BOGART 1958[2]). Darüberhinaus ist von besonderem Interesse, festzustellen, wie sich die beiden Untersuchungsgruppen bezüglich Häufigkeit und Dauer des Fernsehens voneinander unterscheiden, und ob sie, entsprechend ihrer Schichtzugehörigkeit (vgl. 7.2.3.6), auch hierin im Vergleich zu den Kontrollgruppen eine Mittelposition innehaben.

Bei Überprüfung dieser Annahmen stellt sich heraus, daß es hinsichtlich der Benutzungsintensität des Fernsehgerätes sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern der einzelnen Stichprobengruppen erstaunlich wenige Unterschiede gibt. Denn das Fernsehen erfreut sich in allen Gruppen fast gleichermaßen großer Beliebtheit; auf die Gesamtstichprobe bezogen sehen rund zwei Drittel der Eltern täglich (Väter: rund 66 Prozent von 73 [1]; Mütter: rund 64 Prozent von 76) und knapp ein Drittel drei- bis viermal pro Woche fern (Väter: rund 27 Prozent von 73; Mütter: rund 29 Prozent von 76). Doch offensichtlich wird in den Familien nicht nur häufig, sondern auch mit großer Ausdauer ferngesehen; denn - wiederum auf

---

1) Anmerkung: von drei Vätern gab es hierzu keine Information (z. B. weil der Vater schon seit längerer Zeit tot ist oder wegen Scheidung der Eltern nicht mehr bei der Familie wohnt).

die Gesamtstichprobe bezogen - schauen mehr als zwei Drittel der Eltern, Väter und Mütter gleichermaßen zu rund 72 Prozent, 15 Stunden und mehr pro Woche dem Fernsehen zu.

Bezüglich der oben dargestellten Hypothesen lassen sich lediglich zum Teil und auch nur andeutungsweise für die gekennzeichnete "Mittelposition" der Untersuchungsgruppen Hinweise finden. Und zwar zeichnen sich Tendenzen ab, daß einerseits die ES-Mütter häufiger als die der UA täglich ($p_e < .10$) und beide Elternteile der ES in einer Woche stundenmäßig mehr fernsehen als die der UA (je: $p_e < .20$), und daß andererseits allerdings nur die OA-Väter häufiger als die EG-Väter im Wochendurchschnitt auf 15 Stunden und mehr Fernsehzeit kommen ($p_e < .20$). OA- und UA-Eltern jedoch unterscheiden sich beim Fernsehen hinsichtlich Häufigkeit und Stundenzahl pro Woche statistisch nicht bedeutsam.

Man könnte also schlußfolgern, daß die Väter- und Müttergruppen unserer Stichprobe, von relativ geringfügigen Abweichungen abgesehen, etwa gleichermaßen häufig und ausdauernd fernsehen. Dieses Resümee erfährt jedoch eine gravierende Einschränkung, und zwar stellen hier die Mütter der UA-Mädchen eine nicht zu übersehende Ausnahme dar. Denn sie sehen bedeutend seltener als die Mädchen-Mütter aller anderen Gruppen täglich fern (EG: $p_z < .10$; OA: $p_z < .05$; ES: $p_z < .01$) und weisen - vermutlich auch dementsprechend - häufiger als jene eine geringere Fernseh-Wochenstundenzahl auf, d. h. sie kommen seltener als alle anderen Mädchen-Mütter auf 20 Stunden und mehr Fernsehzeit pro Woche (EG: $p_z < .10$; OA: $p_z < .10$; ES: $p_z < .05$).

Darüberhinaus unterscheiden sich hier die Mütter der UA-Mädchen bedeutsam - naheliegenderweise in derselben Richtung - sowohl von den Müttern der UA-Jungen (tägliches Fernsehen: $p_z < .01$; 20 Stun. und mehr Fernsehzeit pro Woche: $p_z < .05$) als auch von ihren eigenen Ehemännern (tägl. Fernsehen: $p_z < .05$; 20 Stun. und mehr Fernsehzeit/Woche: $p_z < .10$).
Es sei hier noch ergänzt, daß beim Vergleich der Fernsehintensität von Vätern und Müttern bei allen anderen Gruppen keine Unterschiede auftreten.

Bei Offenbarwerden dieses Ergebnisses drängt sich sogleich die Vermutung auf, daß möglicherweise gerade die Mutter der UA-Mädchen häufiger berufstätig sind; sei es, daß sie gerade in den Abendstunden dieser Tätigkeit nachgehen, sei es, daß sie deshalb abends wegen noch zu erledigender Hausarbeit keine Zeit zum Fernsehen haben. Man stellt jedoch mit Erstaunen fest, daß bezüglich der Berufstätigkeit gerade die Mütter der UA-Mädchen ebenfalls eine Ausnahme bilden (s. 7.3.2), denn nicht eine einzige dieser Mütter war nach Geburt der betreffenden Tochter jemals wieder erwerbstätig.
Man könnte aber auch annehmen, daß möglicherweise gerade die Mütter der UA-Mädchen häufiger andere Freizeitinteressen haben als das Fernsehen. Die Überprüfung dieser Hypothese kann jedoch erst im weiteren Verlauf dieses Kapitels erfolgen.

Da sich bezüglich der Intensität, mit der die Eltern ihr Fernsehgerät benutzen - mit Ausnahme der Mütter der UA-Mädchen - nur sehr geringfügige Gruppenunterschiede ergeben haben, liegt jetzt in verstärktem Maße die Vermutung nahe, daß sich die einzelnen Stichprobengruppen in der Bevorzugung bestimmter Sendungsarten deutlicher voneinander abgrenzen.

Neben der Feststellung allgemeiner Gruppenunterschiede soll hier vor allem die folgende Hypothese überprüft werden:
Bevorzugen die Eltern der UA und ES bei freier Wahl häufiger als die der beiden anderen Gruppen "leichte" Unterhaltungssendungen, wie z. B. Krimis, Quizsendungen, Shows etc., während sich die EG- und OA-Eltern bei freier Wahl häufiger als die UA- und ES-Eltern für aktuelle, politische Sendungen, die gleichsam einer Tageszeitung vor allem Informationscharakter haben, oder aber für "anspruchsvollere" Unterhaltungssendungen, wie z. B. Theaterstücke, Konzerte etc., entscheiden?

Hinweise für das größere Informationsinteresse hinsichtlich des allgemeinen Tagesgeschehens bei den EG- und OA-Familien lassen sich aus den Ergebnissen des regelmäßigen Bezugs einer Tageszeitung (s. 6.1.1.1) ableiten. Die Differenzierung zwischen der Bevorzugung von "leichter" und "anspruchsvollerer" Fernsehunterhaltung stützt sich - wiederum in verallgemeinerter Form - auf einen Befund von PAUL (1968), daß die Eltern, die ihre Kinder auf fortführende Schulen schicken wollen, ein stärkeres Interesse an den sog. Bildungsgütern, wie z. B. der Weltliteratur im Gegensatz zur leichten Unterhaltungslektüre, aufweisen.

Bevor auf die soeben dargestellte Hypothese Bezug genommen wird, soll ein sehr interessantes Ergebnis, das sich auf die Gesamtstichprobe bezieht, vorweggeschickt werden: während in der Gruppe der Väter [1]

---

1) Wir möchten hier noch einmal ausdrücklich darauf hinweisen, daß alle Informationen, die wir über die Väter unserer Stichprobenkinder besitzen, nicht direkt, von den Vätern selbst, sondern nur indirekt, d. h. hier mittels Befragung ihrer Ehefrauen erhoben wurden.

annähernd gleich viele bei freier Wahl Unterhaltungs-, Sport- oder aktuelle, politische Sendungen an erster Stelle [1] wählen würden, bevorzugen die Mütter fast ausnahmslos - bis auf rund 11 Prozent von ihnen (8 von 75 Müttern) - Unterhaltungssendungen. Infolgedessen ergeben sich bei den Müttern nur Unterschiede zwischen der Vorliebe für "leichte"- bzw. für "anspruchsvollere" Unterhaltungssendungen. Entsprechend der oben gekennzeichneten Hypothese sehen die Mütter der BA ($p_e < .20$) und der BS ($p_e < .05$), im Gegensatz zu den EG-Müttern, tatsächlich am liebsten "leichte" Unterhaltungssendungen, während die EG-Mütter häufiger als die der BA ($p_e < .10$) und der BS ($p_e < .20$) "anspruchsvollere" Unterhaltungssendungen bevorzugen. Allerdings entgegen der Annahme wählen auch die OA-Mütter - ebenso wie die BA- und BS-Mütter - häufiger als die Mütter der EG ($p_z < .05$) "leichte" - und seltener als jene ($p_z < .05$) "anspruchsvollere" Unterhaltungssendungen an erster Stelle. Daß die EG-Mütter im Vergleich zu allen anderen Müttergruppen häufiger anspruchsvolle Unterhaltung bevorzugen, legt den Schluß nahe, daß das intellektuelle Anspruchsniveau der EG-Mütter durch ihren Ausbildungsgrad und vermutlich auch ihre soziale Herkunft (vgl. 7.2) spürbar beeinflußt worden ist.
Darüberhinaus ergeben sich bei den Müttergruppen keine weiteren Unterschiede.

---

1) Die dargestellten Befunde beziehen sich alle auf die Sendungsarten, die an erster Stelle gewählt wurden. Auf die Auswertung der an 2. und 3. Stelle bevorzugten Sendungsarten (s. Interviewschema, Fragen 45 und 46) wurde hier verzichtet, weil nicht alle Mütter für sich und ihre Ehemänner drei Sendungsarten nennen konnten, wodurch sich die Gruppengrößen verringert und die Vergleichbarkeit vermindert hätte.

Bei den Vätern sehen, ganz wie vermutet, die BS-Väter bedeutend häufiger als die der BG ($p_e < .05$) und OA ($p_e < .01$) "leichte" Unterhaltungssendungen am liebsten, während die BG- und OA-Väter signifikant häufiger als die Väter der BS (BG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .01$) aktuelle, politische Sendungen an erster Stelle wählen. Bei den OA-Vätern jedoch entspricht das Wahlverhalten von Fernsehsendungen nur in einem Punkt der Annahme; sie unterscheiden sich lediglich von den OA-Vätern ($p_e < .10$) bezüglich ihrer Vorliebe für "leichte" Unterhaltungssendungen.
Außer den genannten zeichnen sich auch bei den Vätergruppen keine weiteren Gruppenunterschiede ab.

Bei einem Vergleich der Väter- und Müttergruppen bezüglich der von ihnen an erster Stelle bevorzugten Fernsehsendungsart stellt sich heraus, daß sich ausnahmslos in allen Gruppen häufiger die Väter für Sportsendungen interessieren (BG: $p_z < .05$; OA: $p_z < .01$; UA: $p_z < .20$; BS: $p_z < .10$; Gesamt: $p_z < .001$). Ferner bevorzugen alle-bis auf die BS-Väter häufiger als ihre Ehefrauen aktuelle politische Sendungen (BG: $p_z < .20$; OA: $p_z < .01$; UA: $p_z < .10$; Gesamt: $p_z < .001$).
Bei den Müttergruppen dagegen ergeben sich, entsprechend der oben dargestellten Befunde, nur bezüglich der Bevorzugung von Unterhaltungssendungen Unterschiede zu ihren Ehemännern; und zwar wählen die Mütter insgesamt bedeutend häufiger als die Väter sowohl "leichte" - ($p_z < .01$) als auch "anspruchsvollere" Unterhaltungssendungen ($p_z < .01$). Hinzu kommt, daß - jeweils im Vergleich zu ihren Ehemännern - bei den OA-Müttern hochsignifikant häufiger "leichte" Unterhaltungssendungen beliebter sind ($p_z < .001$), während einerseits die

BG-Mütter bedeutend häufiger ($p_z < .05$) und andererseits die UA-Mütter ebenfalls öfter ($p_z < .20$) am liebsten "anspruchsvollere" Unterhaltungssendungen anschauen.

Es bleibt noch zu erwähnen, daß lehrreiche Sendungen, wie z. B. Berichte aus Wissenschaft und Forschung, unter denen an erster Stelle bevorzugten Sendungsarten weder bei den Vätern noch bei den Müttern irgendeiner Gruppe eine bedeutsame Rolle spielen. Nur rund 5 Prozent der Mütter (4 von 75 Müttern) und sogar nur rund 1 Prozent der Väter (1 von 71 Vätern) würden bei freier Wahl eine solche Sendung am liebsten sehen.

6.1.2 Interesse der Eltern an Büchern

6.1.2.1 Mitgliedschaft in einer Buchgemeinschaft oder Leihbibliothek

Mit der Frage nach der Mitgliedschaft der Eltern in einer Buchgemeinschaft oder in einer Leihbibliothek wird keinesfalls der Anspruch erhoben, etwas Verbindliches über das Leseinteresse der Eltern aussagen zu wollen. Wäre dies unser Anliegen gewesen, hätte viel genauer und ausführlicher exploriert werden müssen. Denn, wenn z. B. die Eltern keine solche Mitgliedschaft aufzuweisen haben, bedeutet es noch lange nicht, daß sie an Literatur oder an Büchern allgemein weniger Interesse haben; sie kaufen sich ihre Bücher vielleicht lieber in einer Buchhandlung. Und umgekehrt spricht die Mitgliedschaft der Eltern in einem Buchclub nicht notwendigerweise für ein echtes Interesse an Büchern; sie

könnten z. B. von einem Vertreter zur Abnahme von Büchern "überredet" worden sein,

> z. B. ".. das hat man sich auch so aufschwätzen lassen, da war man erst so überzeugt .." (OAw21);
> ".. überredet worden, ja genau" (UAm191);
> ".. wollte ich nicht so rein, bin ich dummerweise so reingeschliddert.." (UAw2o);
> ".. wenn ich ehrlich sagen soll, ich bin da so richtig überrumpelt worden von dem Vertreter .." (ESw324).

und ferner wissen wir nicht, ob die vielen Bücher mit den schönen Lederrücken nicht ungelesen in den Bücherschrank gewandert sind.

> z. B. ".. und dann sind sie schöner mit ihren Lederrücken, man kann sie auch mal verschenken" (UAm253).

Trotz dieser Einwände scheint es im Hinblick auf unser Thema interessant, zu untersuchen, wieweit solche Mitgliedschaften in unseren Stichprobengruppen verbreitet und vor allem wie dauerhaft sie sind. Da man davon ausgehen kann, daß einerseits die Familien, die zu einer Buchclub-Mitgliedschaft überredet worden sind, und andererseits jene, in denen nicht wenigstens ein Familienangehöriger die regelmäßig gekauften oder ausgeliehenen Bücher auch tatsächlich liest, sicherlich nicht jahrelang eine solche Mitgliedschaft aufrecht erhalten werden, kann man u. E. anhand der Mitgliedsdauer der Familien - wenn auch mit allem Vorbehalt - eventuell doch einige Hinweise bezüglich des Interesses der Eltern an Büchern ableiten. Es sei hier jedoch noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die im folgenden dargestellten Ergebnisse nichts über das Leseinteresse der Eltern aussagen, die nie, auch

früher nicht, Mitglieder einer Buchgemeinschaft oder einer Leihbibliothek waren; denn Informationen darüber wurden in unserem Interview nicht erhoben.

Neben der Feststellung allgemeiner Gruppenunterschiede soll hier geprüft werden, ob die EG- und OA-Familien - im Gegensatz zu denen der UA und ES - eventuell häufiger und/oder dauerhaftere Mitglieder einer Buchgemeinschaft oder Leihbibliothek sind. Grund zu dieser Annahme geben vor allem die beiden folgenden Befunde: denn einerseits fand PAUL (1968) bei den an Weiterbildung ihrer Kinder interessierten Eltern eindeutig ein stärkeres Interesse für Literatur allgemein, und andererseits konnten ROSENMAYR u. a. (1966) feststellen, daß in den Familien höherer Schüler nur vier (von 897) Eltern keine, aber 63 Prozent mehr als hundert Bücher besitzen.

Es verdient zunächst Beachtung, daß sich solche Mitgliedschaften offenbar großer Beliebtheit erfreuen, denn rund 84 Prozent der Gesamtstichprobe (64 von 76 Familien) sind oder waren früher einmal Mitglieder solcher Gemeinschaften. Die Zugehörigkeit vornehmlich zu Buchgemeinschaften,

> z. B. Bücherbund, Bertelsmann Bücherring, Büchergilde, Europäischer Buchclub etc.

aber auch zu Leihbibliotheken

> z. B. Pfarrbücherei, Stadtbibliothek u. ä.

ist bei unseren Stichprobengruppen annähernd gleich häufig anzutreffen. Lediglich zwischen den EG- und ES-Familien deutet sich ein Unterschied in der erwarteten Richtung an; denn die ES-Familien haben

häufiger nie einer solchen Gemeinschaft angehört ($p_e < .10$).

Bezüglich der Dauer der Mitgliedschaften in einer Buchgemeinschaft oder Leihbibliothek fällt vor allem die Gruppe der ES-Familien auf. Und zwar währte bei ihnen die Mitgliedschaft einerseits, wie vermutet, häufiger als bei den EG- ($p_e < .05$) und OA-Familien ($p_e < .20$) nur sehr kurze Zeit, nämlich maximal drei Jahre, andererseits unterscheiden sie sich aber auch von den UA-Familien, die ebenfalls häufiger als die ES-Familien ($p_z < .20$) längere Mitgliedszeiten, nämlich vier Jahre und länger, aufweisen. Dieses Ergebnis scheint den Befund von BAUR (1972) zu bestätigen, daß das Leseinteresse der unteren Sozialschichten - denen ja unsere ES-Familien überwiegend angehören - deutlich geringer ausgeprägt ist. Darüberhinaus ergeben sich hinsichtlich Verbreitung und Dauer solcher Mitgliedschaften keine weiteren Gruppenunterschiede.

Naheliegenderweise wird als Begründung für solche Mitgliedschaften insgesamt am häufigsten (rund 33 Prozent von 55) die "Freude am Lesen" mindestens eines Familienmitgliedes genannt.

> z. B. ".. ich selbst habe auch gerne gelesen und freute mich dann immer auf die Bücher" (EGw119); ".. weil ich gerne lese" (OAw182); ".. war die Freude am Lesen" (UAm57); ".. haben gern gelesen, ich auch, damals, als es noch kein Fernsehen gab .." (UAm101); ".. ich persönlich lese sehr gern, habe es immer getan .." (ESw307).

Nur bei den EG-Familien spielt diese Begründung keine Rolle; sie unterscheiden sich damit bedeutsam von allen anderen Gruppen (OA: $p_z < .05$; UA: $p_z < .05$; ES: $p_z < .10$). Von ihnen werden dagegen als Veranlassung, Mitglied einer Buchgemeinschaft zu werden, die folgenden Gründe nahezu gleich häufig angegeben:

der Wunsch, sich eigene Bücher anzuschaffen,

> z. B. ".. so kurz nach dem Krieg, als wir noch nichts im Schrank hatten .." (EGm73); ".. weil wir auch gern eigene Bücher haben wollten" (EGm177); "Wollten eben ein paar schöne, nette Bücher haben" (EGw125); ".. um sich Bücher anzuschaffen" (EGw228).

der Anreiz, Bücher auf diese Weise preisgünstig zu erwerben

> z. B. ".. weil man dadurch preiswerter die Bücher bekam, deswegen hauptsächlich" (EGm90); ".. ich habe da einen Dauerauftrag, das spürt man dann gar nicht so jeden Monat .." (EGw42); ".. Bücher sind ja da preiswerter" (EGw126).

und die durch Vertrag eingegangene Verpflichtung, regelmäßig Bücher abzunehmen.

> z. B. ".. man kommt eher zu Büchern, als wenn man sich so frei entschließt .." (EGm61); ".. weil wir uns sonst keine Bücher kaufen würden, nicht so viele Bücher" (EGm97); ".. vor allem wurde man angeregt, sich welche zu kaufen, denn auf eigene Initiative unterbliebe es doch" (EGm109); ".. weil man meistens nicht hingeht als Hausfrau, sich ein Buch für 25 oder 30 DM kauft, und so ist man einfach dazu gezwungen und dann hat man es" (EGw86).

Allerdings unterscheiden sich die EG-Familien hinsichtlich der Häufigkeit der beiden zuerst genannten Gründe statistisch nicht von den Familien der übrigen

Gruppen; nur der vertraglich begründete Zwang zur Abnahme von Büchern wird von den EG-Familien - ebenso übrigens wie von denen der OA - häufiger als von den UA-Familien (EG: $p_z < .1o$; OA: $p_z < .2o$) besonders begrüßt. Bei den UA-Familien dagegen spielt der Wunsch, sich mittels dieser Mitgliedschaft gegen seine eigene Unentschlossenheit bezüglich des Kaufes von Büchern zu wehren, sich gleichsam selbst zu überlisten, offenbar keine Rolle, denn nicht ein einziges Mal wird dieser Grund von den UA-Müttern angeführt.

Daß die Eltern "der Kinder wegen" einem Buchclub beigetreten sind, kommt insgesamt nur dreimal vor, mit Ausnahme der EG-Familien in allen Gruppen je einmal; so interessant diese Begründung für unser Thema auch ist, ist ihr dennoch hier keine Bedeutung beizumessen.

Die Aufkündigung der Mitgliedschaft in einer Buchgemeinschaft wird von den EG-Familien häufiger als von den UA- und ES-Familien damit begründet, daß das Buch-Angebot ihnen nicht mehr zusagte (UA: $p_z < .o5$; ES: $p_z < .2o$).

> z. B. ".. aber die Angebote waren nicht mehr dementsprechend und da wurde das uninteressant.." (EGm73); ".. ich hatte oft Schwierigkeiten, Bücher zu wählen, wollte lieber was anderes lesen.." (EGw22); ".. so viel brachten sie nicht, .. war ziemlich flache Literatur; dann bezahle ich lieber ein paar Mark mehr.." (EGw131).

Bei den ES-Familien dagegen stand für den Austritt aus ihrer Buchgemeinschaft häufiger als bei denen

der EG ($p_z < .10$) der Mangel an Zeit zum Lesen im Vordergrund.

> z. B. "ich hatte keine Zeit mehr zum Lesen, weil ich eine Arbeit angenommen hatte" (ESm273); ".. weil ich heute keine Zeit mehr hab'" (ESw68).

Darüberhinaus unterscheiden sich die einzelnen Gruppen betreffs der Begründungen für die Kündigung ihrer Mitgliedschaft statistisch nicht voneinander; finanzielle Gründe und Platzmangel zum Unterbringen der vielen Bücher werden annähernd gleich oft genannt.

Darüber, welche Art von Büchern die Eltern am liebsten lesen, sollen hier keine Aussagen gemacht werden. Um Informationen darüber zu erhalten, hätte viel ausführlicher exploriert werden müssen, wie sich herausgestellt hat. Denn wir erhielten von den Müttern keine eindeutigen Antworten; entweder fiel den Müttern dazu nicht so schnell etwas ein, oder aber ihre Bezugssysteme und ihre Terminologie waren zu abweichend voneinander,

> z. B. konnte mit dem Begriff "leichter Unterhaltungsroman" ebenso ein Roman der Weltliteratur, wie auch ein "Arztroman" oder ein Krimi-Heftchen gemeint sein,

so daß ein Vergleich mit den hier erhobenen Informationen zu fehlerbehaftet gewesen wäre.

8.1.2.2 Besitz von Nachschlagewerken

Da Nachschlagewerke, wie z. B. Lexika der verschiedensten Themenbereiche, Atlanten u. ä., verbindliche, fachkundige Informationen enthalten, ist anzunehmen,

daß nur in den Familien, in denen bei mindestens einem Angehörigen solche Informationsbedürfnisse bestehen, Nachschlagewerke angeschafft werden. Es war nun interessant, festzustellen, wieweit der Besitz von Nachschlagewerken in den Familien der einzelnen Stichprobengruppen verbreitet ist, und die Gruppen anhand des am häufigsten vorkommenden Konversationslexikons hinsichtlich Bandanzahl, Besitzdauer und Benutzungshäufigkeit miteinander zu vergleichen. Dabei liegt die Vermutung zugrunde, daß sowohl die EG- als auch die OA-Eltern, also Eltern, die ihre Kinder auf eine weiterführende Schule schicken, auch persönlich ein größeres Informationsbedürfnis besitzen als die Eltern der UA und ES, das sich möglicherweise darin ausdrückt, daß sie häufiger als diese mehrere verschiedene Nachschlagewerke besitzen, eher ein mehrbändiges Lexikon und dieses schon vor längerer Zeit angeschafft haben und es eventuell selbst auch häufiger benutzen.

Ein Anhaltspunkt für diese Hypothese findet sich wiederum in der schon mehrfach erwähnten Untersuchung von PAUL (1968), der feststellen konnte, daß die an Weiterbildung ihrer Kinder interessierten Arbeitereltern auch selbst ein größeres Interesse an Bildungsgütern, z. B. den großen Romanen der Weltliteratur, und persönlicher Fortbildung aufwiesen als die Arbeitereltern, die eine Weiterbildung ihres Sohnes nicht anstrebten.

Bei unserer Untersuchung zeigt sich hinsichtlich des Besitzes von Nachschlagewerken, daß lediglich die Gruppe der ES-Eltern hierbei eine Sonderstellung einnimmt. Und zwar gibt es einerseits signifikant

mehr ES- als EG-Eltern, die nicht über ein eigenes Konversationslexikon verfügen (EG: $p_e < .05$); andererseits besitzen ebenfalls bedeutend mehr ES-Eltern - im Vergleich zu den OA- aber auch zu den UA-Eltern - nur ein solches Lexikon (OA: $p_e < .01$; UA: $p_z < .10$), während den Eltern aller anderen Gruppen signifikant öfter außer einem Konversationslexikon auch noch andere Nachschlagewerke, wie z. B. ein Rechtschreibduden, ein Gesundheitslexikon, ein Etymologisches Wörterbuch, ein Rechenduden etc., gehören (EG: $p_e < .01$; OA: $p_e < .01$; UA: $p_z < .05$).[1)]

Interessanterweise besitzen rund 14 Prozent der Eltern der Gesamtstichprobe (11 von 76 Eltern) keinerlei Nachschlagewerke und rund 22 Prozent (17 von 76 Eltern) kein Konversationslexikon. Mit Ausnahme der EG-Eltern - sie verfügen häufiger als die Eltern aller anderen Gruppen über ein eigenes Lexikon oder auch über mehrere Nachschlagewerke (OA: $p_z < .20$; UA: $p_e < .10$; ES: $p_e < .05$) - unterscheiden sich die Eltern der drei übrigen Gruppen diesbezüglich nicht.

Man kann also festhalten, daß sich zwischen den Eltern der OA und der UA hinsichtlich des Besitzes von Nach-

---

1) Wir möchten hier noch einmal darauf aufmerksam machen, daß jede von uns angegebene Wahrscheinlichkeit (p) mit einem Index versehen ist, der die Richtung der Fragestellung kennzeichnet. Wie wir oben bereits ausgeführt haben (vgl. 5.3), ist die zweiseitige Überprüfung der Nullhypothese immer dann angezeigt, wenn entweder die Richtungen der Gruppenunterschiede nicht von Interesse sind, oder aber keine zuvor begründeten Annahmen über deren Richtungen bestanden haben. Sind jedoch vornehmlich die Abweichungen in einer Richtung von Interesse und gibt es dafür begründete Annahmen, so ist eine einseitige Fragestellung bei der Überprüfung der Nullhypothese nicht nur angezeigt, sondern auch aufschlußreicher.

schlagewerken keine Unterschiede feststellen lassen. Ebenfalls entgegen der Erwartung stellt sich beim Vergleich der Bandanzahl der in den Familien vorhandenen Konversationslexika[1] heraus, daß gerade die UA-Eltern häufiger als die der EG (1 Band: $p_z < .20$) und der OA (1 Band: $p_z < .20$; bis 3 Bände: $p_z < .10$) mehrbändige Lexika besitzen.

Jedoch bei der Frage, wie lange die Familien schon über ein eigenes Konversationslexikon verfügen, entsprechen die Ergebnisse weitgehend unserer Annahme - allerdings mit der Einschränkung, daß sich der erwartete Unterschied zwischen OA- und UA-Familien hier nur bezüglich der Mädchengruppen als bedeutsam erweist. Und zwar besitzen sowohl die EG-Eltern als auch die OA-Eltern, verglichen mit denen der UA (EG: $p_e < .05$; OA-Mädchengruppen: $p_e < .05$) und der ES (EG: $p_e < .01$; OA: $p_e < .10$), häufiger schon seit längerer Zeit, d. h. hier schon vor Einschulung der betreffenden Kinder, ein solches Lexikon.

Auch was die Benutzungshäufigkeit der Nachschlagewerke anbelangt, läßt sich, wenn auch nur teil- und andeutungsweise, für unsere Hypothese eine Bestätigung finden; denn es nehmen mehr OA-Väter - im Vergleich zu UA- ($p_e < .20$) und ES-Vätern ($p_e < .20$) - häufiger, d. h. mindestens einmal im Monat und öfter, ein Nachschlagewerk zur Hand, und bei den Müttern sind es die EG-Mütter, die häufiger als die ES-Mütter ($p_e < .20$)

---

1) Gab es in einer Familie mehr als ein Konversationslexikon, ging hier das mit der größten Bandanzahl in die Verrechnung ein.

ein Nachschlagewerk benutzen. Vergleicht man Väter und Mütter diesbezüglich, so deutet sich an, daß die Mütter insgesamt öfter als ihre Ehemänner ein Nachschlagewerk zu Rate ziehen ($p_z < .20$; $p_z < .10$; $p_z < .20$).
Hier könnte man jedoch vermuten, daß die von ihnen angegebene Benutzungshäufigkeit nicht immer ihrem eigenen Bedarf entspricht, sondern daß sie auch, eventuell sogar vornehmlich, dann nach einem Nachschlagewerk greifen, um Fragen ihrer Kinder gewissenhafter, d. h. verbindlich beantworten zu können.
In einem solchen Verhalten wäre dann eine besondere Vorbildwirkung zu sehen.

8.1.3 Einige spezielle Freizeitinteressen der Eltern

8.1.3.1 Die "liebste" Freizeitbeschäftigung

Wie in anderen Untersuchungen, zeigte sich auch hier schon bei den ersten Sondierungsinterviews, daß der Begriff "Freizeit" zu vielschichtig ist, als daß er im allgemeinen Sprachgebrauch ohne Zusatzinformationen eindeutig aufgefaßt werden könnte. Dem Befragten muß einerseits - wie WALD (1966, S. 134) betont - zuvor mitgeteilt werden, "ob unter Freizeit die gesamte berufsarbeitsfreie Zeit oder die im eigentlichen Sinne freie, nämlich zur eigenen Verfügung stehende Zeit verstanden" werden soll, andererseits muß ihm ausdrücklich gesagt werden, über welche Art der arbeitsfreien Zeit - nach SCHEUCH (1971) sollte man sinnvollerweise Feierabend, Wochenende und Ferien wegen ihrer so verschiedenen Nutzungs-

möglichkeiten deutlich voneinander abgrenzen - er Auskunft geben soll.
Obwohl in unserer Untersuchung solche Zusatzinformationen gegeben wurden - um den Begriff "Freizeit" hier unserem Thema adäquat nicht zu sehr einzuschränken, sollte darunter die freie Zeit z. B. am Feierabend oder Wochenende verstanden werden - waren dennoch einige Mütter spontan der Meinung, daß sie gar keine Freizeit hätten.

> z. B. ".. ich bin eigentlich immer nur für meine Familie da.." (EGm82); "Feierabend haben wir nie, Wochenende auch nie .." (EGm145); ".. ja, hab ich denn Freizeit?" (UAm101); ".. Freizeit habe ich überhaupt keine .." (UAw151).

Erst bei näherem Nachfragen stellte sich dann heraus, daß auch diese Mütter - manchmal zu ihrem eigenen Erstaunen - Zeit zu ihrer freien Verfügung haben, die sie sehr individuell nutzen, indem sie z. B. lesen, fernsehen oder spazierengehen. Daß sie diese, allgemein anerkannten Freizeitbeschäftigungen nicht als solche empfanden, mag bei ihnen daran liegen, daß diese Beschäftigungen fest in den Tagesablauf eingeplant waren, wie z. B. das morgentliche Zeitunglesen oder das Fernsehen am Abend.
Dieses Beispiel macht u. a. darauf aufmerksam, wie wichtig es bei der Betrachtung von Freizeitbeschäftigungen ist, daß es sich dabei um Tätigkeiten handelt, die von den befragten Personen auch als Freizeit erlebt werden. In Anlehnung an van HESSEN (1968) gingen deshalb hier neben den sog. "anerkannten Freizeitbeschäftigungen", wie z. B. Tanzen, Ausflüge machen, Lesen u. ä., von den sog. "ambivalenten Freizeittätigkeiten", wie z. B. Autowaschen,

Gartenarbeit, Nähen u. ä. nur jene in die Verrechnung mit ein, die auch "ein Freizeiterlebnis auslösen".

Das Freizeitverhalten der Eltern beeinflussende Merkmale, wie z. B. Anzahl und Alter der Kinder, Dauer der Ehe und Alter der Gatten, Schichtarbeit und Arbeit der Selbständigen (van HESSEN 1968), ferner berufliche Beanspruchung allgemein, außerhäusliche Erwerbstätigkeit von Müttern (HECK 1968) u. ä., konnten hier nicht berücksichtigt werden. Auch der Frage, ob die Freizeitbeschäftigung im Sinne einer "Ausgleichstheorie" (WALD 1966) je nach Art der Berufstätigkeit mehr dem körperlichen Ausgleich oder mehr der intellektuellen Selbstverwirklichung zuzurechnen ist, wurde hier nicht nachgegangen. Denn die Behandlung solcher Fragen verlangt eigens dafür angelegte Untersuchungen. Wir beschränkten uns hier lediglich auf die Frage nach der "liebsten" Freizeitbeschäftigung, da man wohl davon ausgehen kann, daß diese besonders intensiv betrieben wird und infolgedessen als besonders kennzeichnend gelten kann.

Neben der Feststellung allgemeiner Gruppenunterschiede, insbesondere solcher der Untersuchungsgruppen, ging es hier vor allem um die Überprüfung der folgenden Hypothesen:

- Da sich nach Angabe von HECK (1968) anhand verschiedener, unabhängig voneinander durchgeführter Erhebungen des DIVO-Institutes ein durchgehender Trend gezeigt hat, daß größere Freizeitaktivität mit zunehmender Schul- und Berufsausbildung einhergeht, sollte hier geprüft

werden, ob unsere Stichprobengruppen, die eine günstigere Schul- und Berufsausbildung erhielten, häufiger aktive Freizeitbeschäftigungen bevorzugen. D. h. konkret (vgl. 7.2.2 und 7.2.3), ob bei den Vätergruppen die ES-Väter häufiger als die aller anderen Gruppen passive Freizeitbeschäftigungen lieben, während bei den Müttergruppen vor allem die EG-Mütter häufiger als alle anderen eine aktive Freizeittätigkeit als die "liebste" angeben.

- In mehreren Untersuchungen (z. B. HINZE 1960; JUNKER 1965) wurde deutlich, daß berufstätige Mütter ein geringeres Maß an aktiver Freizeitgestaltung aufweisen. Demnach könnte man hier vermuten - da sich gezeigt hat, daß z. B. Vollberufstätigkeit bei den ES-Müttern am häufigsten vorkommt (vgl. 7.3.2) - daß diese auch häufiger als alle anderen Mütter passive Freizeitbeschäftigungen bevorzugen.

- Da PAUL (1968) feststellen konnte, daß die an Weiterbildung ihrer Kinder interessierten Eltern häufiger als die daran nicht interessierten ihre Freizeit durch Lesen ausfüllen, sollte hier überprüft werden, ob unsere entsprechenden Gruppen, die EG- und OA-Eltern, ebenfalls das Lesen häufiger als die UA- und ES-Eltern sogar ihre "liebste" Freizeitbeschäftigung nennen.

Hinsichtlich aktiver und passiver Freizeitgestaltung, unter Berücksichtigung der Schul- und Berufsausbildung, unterscheiden sich sowohl die Väter- als auch die Müttergruppen nur andeutungsweise und auch nur z. T., jedoch in der vermuteten Richtung. Und zwar bevor-

zugen die ES-Väter, allerdings nur häufiger als die der OA ($p_e < .2o$), und die ES-Mütter, diese nur häufiger als die EG-Mütter ($p_e < .2o$), passive Freizeitbeschäftigungen, wie z. B. "fernsehen" und "sich ausruhen", während entsprechend jeweils die OA-Väter und EG-Mütter lieber ihre Freizeit aktiv gestalten, indem sie z. B. "lesen", "sich sportlich betätigen", "basteln oder handarbeiten", "im Garten arbeiten" u. ä.

Auch was die Auswirkung der Berufstätigkeit von Müttern auf ihre Freizeitaktivität anbelangt, läßt sich der eben angeführte Befund nur noch einmal wiederholen: die ES-Mütter, die sich hierin nur von den EG-Müttern unterscheiden ($p_e < .2o$), nennen seltener als diese aktive Freizeitbeschäftigungen an erster Stelle.

Das Lesen geben, mit Ausnahme der ES-Eltern, alle Gruppen etwa gleich häufig als liebste Freizeitbeschäftigung an. Die ES-Väter unterscheiden sich darin von den Vätern aller anderen Gruppen, also auch den Vätern der UA (EG: $p_e < .1o$; OA: $p_e < .1o$; UA: $p_z < .1o$); bei den Müttern dagegen zeichnen sich die ES-Mütter hierin lediglich schwach und auch nur von den EG-Müttern ab ($p_e < .2o$).

Weder bezüglich dieser drei überprüften Hypothesen noch darüberhinaus ergeben sich zwischen den Eltern der Untersuchungsgruppen irgendwelche Unterschiede.

Wendet man sich einzelnen Freizeitbeschäftigungen zu, so fällt ganz im Sinne der oben dargestellten Hypothese, die einen Bezug zwischen Schul- und Berufsausbildung und Freizeitaktivität herstellt, auf,

daß die ES-Väter häufiger als die Väter aller anderen Gruppen in ihrer Freizeit am liebsten fernsehen, sich also passiv unterhalten lassen (EG: $p_e < .2o$; OA: $p_e < .2o$; UA: $p_e < .o5$), und seltener als alle anderen Vätergruppen ihre Freizeit aktiv gestalten, z. B. indem sie lesen (EG: $p_e < .1o$; OA: $p_e < .1o$; UA: $p_e < .o5$).
Darüberhinaus gibt es weder bei den Väter- noch bei den Müttergruppen - die Mütter unterscheiden sich diesbezüglich überhaupt nicht - bedeutsame Bevorzugungen einzelner Freizeitbeschäftigungen.

Vergleicht man die Freizeittätigkeiten von Vätern und Müttern, so stellt man fest, daß die Mütter insgesamt ihre freie Zeit häufiger am liebsten mit Handarbeit verbringen ($p_z < .oo1$) - "handarbeiten" und "basteln" wurden hier als manuelle Tätigkeiten einander gegenübergestellt - was besonders bei den EG- ($p_z < .o1$) und OA-Müttern ($p_z < .o5$) deutlich wird. Dagegen bevorzugen die Väter insgesamt ($p_z < .2o$), und hier vornehmlich die EG-Väter ($p_z < .2o$), Gartenarbeit als "liebste" Freizeitbeschäftigung.

Da sich gezeigt hat (vgl. 8.1.1.2), daß die Mütter der UA-Mädchen seltener sowohl als andere Mädchen-Mütter als auch die Mütter der UA-Jungen fernsehen, soll hier abschließend anhand der "liebsten" Freizeitbeschäftigung noch geprüft werden, ob diese Müttergruppe häufiger andere, möglicherweise aktivere Freizeitinteressen aufweist. In der Tat bevorzugen die Mütter der UA-Mädchen häufiger als die der OA ($p_e < .2o$) und der ES ($p_e < .o5$) einerseits und als die Mütter der UA-Jungen ($p_e < .1o$) andererseits aktive Freizeit-

beschäftigungen; und zwar lieben sie speziell mehr als die Mütter der UA-Jungen ($p_e < .o5$) und alle anderen Mädchen-Mütter (EG: $p_e < .2o$; OA: $p_e < .o5$; ES: $p_e < .1o$) "sportliche Betätigung", hier vor allem wandern und spazierengehen.

8.1.3.2 Mitgliedschaft in einem Verein

Die Frage nach der Mitgliedschaft in einem Verein oder der Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist im Hinblick auf unser Thema in dreierlei Hinsicht interessant: erstens erhalten wir einen zusätzlichen Einblick in die individuelle Freizeitgestaltung der Eltern; zweitens können wir aufgrund der Ergebnisse einer Untersuchung auf Bundesebene (REIGROTZKI 1956) vermuten, daß Mitglieder, insbesondere mehrfache Mitglieder, politisch aufgeschlossener und aktiver sind; drittens ist vor allem die sozialisierende Wirkung solcher Mitgliedschaften beachtenswert (WURZBACHER & KIPP 1968), denn es hat sich gezeigt, daß Mitglieds-Eltern öffentliche Aktivität bei ihren Kindern nicht nur dulden, sondern bewußt fördern (vgl. auch ALMOND & VERBA 1963).

Mit der Erhebung von Vereins- oder Gruppenmitgliedschaften sollten neben der Feststellung allgemeiner Gruppenunterschiede vor allem die beiden folgenden Annahmen geprüft werden:

- Mehrere Untersuchungen (z. B. REISSMANN 1954; REIGROTZKI 1956; MAYNTZ 1958; HECK 1968; NEIDHARDT 1968) haben ergeben, daß mit steigender Bildung bzw. höherem Sozialstatus die Gruppenmitgliedschaften, ebenso die Mehrfachmitgliedschaften, häufiger auftreten. Deshalb sollte hier unter Zugrundelegung der von uns ermittelten

Schulbildung (vgl. 7.2.2) bzw. des weitgehend durch die Berufsentwicklung (vgl. 7.2.3) bestimmten Sozialstatus gefragt werden, ob es unter den EG-Vätern häufiger als unter den Vätern der anderen Gruppen Nicht-Mitglieder gibt, bzw. ob die EG-Väter häufiger als die aller anderen Gruppen einem oder auch mehreren Vereinen angehören.

- Ferner hat sich mehrfach gezeigt (z. B. MAYNTZ 1958; ALMOND & VERBA 1963; HECK 1968), daß Frauen im allgemeinen eine wesentlich geringere außerhäusliche Aktivität aufweisen, d. h. hier seltener als die Männer irgendwelchen Freizeitorganisationen angehören. Eine Ausnahme bilden jedoch die Frauen aus der Oberschicht, bei denen die Zurückhaltung vom Vereinsleben nicht gilt. Demnach war hier einerseits zu prüfen, ob die Mütter insgesamt seltener einem Verein angehören als die Väter, und andererseits, ob die EG-Mütter entsprechend ihrer sozialen Herkunft (vgl. 7.2.1) und ihrer Schul- (vgl. 7.2.2) und Berufsausbildung (vgl. 7.2.3) häufiger als die Mütter aller anderen Gruppen eine oder gar mehrere Gruppenmitgliedschaften aufweisen.

Obwohl der prozentuale Anteil von Vereins-Mitgliedern in unserer Untersuchung zum Zeitpunkt der Erhebung sowohl bei den Vätern (rund 44 Prozent von 75 Vätern) als auch bei den Müttern (rund 38 Prozent von 76 Müttern) geringer ist als der in der Euskirchener Untersuchung (MAYNTZ 1958) und der für die BRD als durchschnittlich angegebene Prozentsatz von 53 Prozent (REIGROTZKI 1956), bestätigen sich dennoch die u. a. aufgrund jener Untersuchungen gemachten Annahmen fast vollständig.

So stellt sich tatsächlich heraus, daß die ES-Väter signifikant häufiger als die Väter aller anderen Gruppen nie einem Verein angehört haben (EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .05$; UA: $p_e < .05$) bzw. ebenfalls häufiger zum Zeitpunkt des Interviews keine Mitgliedschaft aufwiesen (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .10$; UA: $p_e < .20$). Andererseits findet sich in der Gruppe der EG-Väter, wie erwartet, häufiger als bei den OA- ($p_e < .20$) und ES-Vätern ($p_e < .10$) mehr als eine Mitgliedschaft. EG- und UA-Väter unterscheiden sich diesbezüglich jedoch nicht.

Entgegen unserer Erwartung zeigt sich hier jedoch die Zurückhaltung der Frauen vom Vereinsleben nicht, denn Väter und Mütter weisen diesbezüglich in allen Gruppen keine Unterschiede auf. Dagegen läßt sich aber der Befund, daß Frauen der Oberschicht häufiger irgendwelchen Organisationen angehören, deutlich bestätigen; denn die EG-Mütter sind einerseits seltener als die Mütter aller anderen Gruppen nie Mitglied eines Vereins gewesen (OA: $p_e < .10$; UA: $p_e < .10$; ES: $p_e < .05$), und gehören andererseits zum Zeitpunkt der Erhebung häufiger als die UA- ($p_e < .20$) und ES-Mütter ($p_e < .20$) einem Verein an und weisen häufiger als allerdings nur die ES-Mütter ($p_e < .20$) mehr als eine Mitgliedschaft auf. Ein Unterschied zwischen EG- und OA-Müttern zeigt sich hier demnach nur bei jenen, die nie einem Verein angehört haben (s. o.: $p_e < .10$).

Außer den genannten Befunden ergeben sich weder bei den Vätern noch bei den Müttern weitere Gruppenunterschiede; auch die Eltern der Untersuchungsgruppen unterscheiden sich diesbezüglich nicht.

Was nun die Art des Vereins anbelangt, in denen die Eltern Mitglied sind, ergibt sich nur ein einziges, dafür aber sehr interessantes Ergebnis. Und zwar sind die ES-Mütter, die - wie wir gesehen haben - überhaupt nur selten einer Organisation angehören, häufiger als die UA- ($p_z < .1o$) und EG-Mütter ($p_z < .1o$) auf gemeinnützigem Gebiet tätig, z. B. in der Gewerkschaft, in einer Partei, in der KAB oder einer kirchlichen Müttergemeinschaft.
Darüberhinaus unterscheiden sich weder die Vätergruppen noch Väter und Mütter voneinander.

Auch die Erhebung der Dauer der Mitgliedschaften - bei mehreren Mitgliedschaften ging jeweils die mit der längsten Dauer in die Verrechnung ein - erweist sich hier mit einer Ausnahme ebenfalls als nicht ergiebig. Zwar hat sich entgegen unserer Erwartung gezeigt, daß sich Väter und Mütter bezüglich der Zugehörigkeit zu Vereinen nicht unterscheiden.
Dieser Befund erfährt nun eine gewisse Einschränkung, denn es wird deutlich, daß die Väter insgesamt häufiger als die Mütter ($p_e < .1o$) langfristiger - hier 11 Jahre und länger - und damit dauerhafter ihrem Verein die Treue halten.

Um hier noch einmal die spezielle Frage nach den Freizeitinteressen der UA-Mädchenmütter (vgl. 8.1.1.2 u. 8.1.3.1) aufzugreifen, läßt sich hier nur mitteilen, daß sich weder bezüglich der Art des Vereins noch der Mitgliedschaft in Gruppen überhaupt und deren Dauer irgendwelche Differenzen mit den entsprechenden Vergleichsgruppen ergeben.

8.1.3.3 Theater- oder Konzertbesuche

Die Teilnahme an Theater- und Konzertveranstaltungen werden im allgemeinen den sogenannten "kulturellen Interessen" zugerechnet; so z. B. zieht SCHEUCH (1961) die Häufigkeit von Theaterbesuchen innerhalb des Themenkreises "kulturelles Niveau" als weiteres Kriterium zur Bestimmung von Sozialprestige und sozialer Schichtung heran. Ferner kann das Besuchen solcher Veranstaltungen als eine Form selbst gewählter, anspruchsvoller Unterhaltung sowie aktiver Auseinandersetzung mit dem allgemeinen kulturellen Leben gelten. Deshalb ist es im Rahmen dieses Kapitels interessant, etwas über dieses Freizeitinteresse der Eltern in Erfahrung zu bringen, zumal man auch gerade auf diesem Gebiet mit einer sozialisierenden Wirkung rechnen kann (vgl. 8.1.3.2).

Es ist allgemein bekannt - man denke nur an die so oft geführten Diskussionen um die Subventionierungen von Theaterhäusern und Konzertsälen - daß diese kulturellen Veranstaltungen nur von einem kleinen Teil der Bevölkerung besucht werden. In einer in Köln durchgeführten Untersuchung über das Freizeitinteresse der erwachsenen Gesamtbevölkerung (ab 21 Jahren) stellte sich heraus, daß nur 2o Prozent der Bevölkerung in dem der Erhebung vorangegangenen Jahr einer Theateraufführung beigewohnt hatten (MEIER 1957; zit. nach ROSENMAYR 1966, S. 222). In unserer Untersuchung liegt der Prozentsatz von Theater- und Konzertbesuchern mit rund 38 Prozent (von 76 Eltern) um einiges höher. Jedoch ein direkter Vergleich wäre hier nicht zulässig, denn bei diesem Ergebnis sind mehrere Aspekte in Betracht zu ziehen: z. B. handelt es sich bei unserer Untersuchung nicht um eine repräsentative

Stichprobe und auch nicht um eine solche der gesamten, erwachsenen Bevölkerung; ferner liegt die Kölner Untersuchung um mehr als zehn Jahre zurück, und man muß die Möglichkeit eines Wandels des Interesses an Theater- und Konzertbesuchen erwägen; außerdem können die Anteile der sozialen Schichten in diesen beiden Stichproben sehr unterschiedlich sein, denn es hat sich immer wieder gezeigt, daß das Interesse an Theater und Konzert bei den unteren sozialen Schichten besonders gering ist (z. B. MEIER 1957; ROSENMAYR u. a. 1966; WALD 1966; MAST 1969). MAST (1969) konnte sogar an der unserer Untersuchung zugrundeliegenden Längsschnittstichprobe (KEMMLER 1967; 1976) zeigen, daß die Häufigkeit regelmäßiger Theaterbesuche mit sinkendem Sozialstatus der väterlichen Berufe kontinuierlich abnimmt.
Demnach müßte man auch hier vermuten, daß die Eltern der ES seltener als die aller anderen Gruppen Theater oder Konzerte besuchen, bzw. daß die EG-Eltern, verglichen mit denen aller anderen Gruppen, das größte Interesse an solchen Aufführungen bekunden, wenn man dafür die Häufigkeit des Besuches solcher Veranstaltungen zugrundelegt.

Es stellt sich dann auch tatsächlich heraus, daß die ES-Eltern signifikant häufiger als die Eltern aller anderen Gruppen nie ein Theater oder Konzert besuchen (EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .05$; UA: $p_e < .01$); d. h., wenn man die Gruppenhäufigkeiten betrachtet, in Zahlen, daß nicht ein einziges ES-Elternpaar zu solchen Veranstaltungen geht. Ebenfalls entsprechend der Erwartung geben mehr EG- als OA-Eltern an, hin und wieder ein Theater oder Konzert zu besuchen ($p_e < .10$). Interessanterweise unterscheiden sich EG- und UA-Eltern diesbezüglich

jedoch nicht, obwohl hinsichtlich der sozialen Stellung (vgl. 7.2.3.6) zwischen den Familien der EG und denen der beiden Untersuchungsgruppen gleichermaßen eine Differenz besteht. Daß sich OA- und UA-Eltern bezüglich der Anzahl an Theaterbesuchern nicht unterscheiden, entspricht einerseits der Erwartung, denn - wie eben schon erwähnt - differieren die Eltern der Untersuchungsgruppen in ihrer sozialen Stellung nicht, andererseits jedoch läuft dieses Ergebnis auch der Erwartung zuwider, denn man hätte aufgrund des bei den OA-Eltern im Sinne PAUL's (1968) möglicherweise zugrundeliegenden größeren Bildungsinteresses bei ihnen auch eine größere Anzahl von Theaterbesuchern vermuten können.

Bezogen auf die Eltern, die in Theater oder Konzerte gehen - die Gruppe der ES-Eltern ist hier also völlig ausgenommen (s. o.) - bestehen hinsichtlich der Häufigkeit des Besuchs solcher Veranstaltungen zwischen den drei übrigen Gruppen keinerlei Unterschiede. Knapp die Hälfte der Theaterbesucher insgesamt (45 Prozent von 29) geht ein- bis zweimal im halben Jahr zu solchen Aufführungen, und etwa ein Drittel von ihnen (rund 35 Prozent von 29) nur einmal im Jahr oder noch seltener; nur rund 2o Prozent dieser Eltern (6 von 29) besuchen regelmäßig etwa einmal im Monat ein Theater oder Konzert. Demnach kann man also festhalten, daß Theater- oder Konzertbesuche nicht nur bei nur einem kleinen Teil der Eltern insgesamt überhaupt in die Freizeitgestaltung einbezogen werden, sondern auch nur bei sehr wenigen von ihnen - rund 2o Prozent (von 29 Eltern) - als echtes, also regelmäßiges Freizeitinteresse gelten können.

Bezüglich der Frage, gestellt an die Eltern, die kein Theater oder Konzert besuchen, ob sie sich nicht dafür interessieren, ergeben sich statistisch keine bedeutsamen Gruppenunterschiede. Allerdings muß eingeräumt werden, daß sich die von uns hier gewählte Fragestellung zur Motiverhierung nur wenig eignet. Dennoch deutet sich eine mitteilenswerte Tendenz an, die sich in späteren Untersuchungen zu überprüfen lohnt: während der größte Teil der ES-Eltern bereit ist zuzugeben, für solche Veranstaltungen kein Interesse zu haben, nennen die Eltern der übrigen Gruppen, vermutlich im Sinne der sozialen Erwünschtheit, eher ausfluchtähnliche Gründe, so z. B. am häufigsten, daß sie den Besuch solcher Aufführungen zeitlich nicht einrichten können.

8.2 Das "direkt" wirksame, kindbezogene Anregungsangebot, unter besonderer Berücksichtigung der Herkunft der Anregungen

Analog unserer allgemeinen Hypothese hinsichtlich der kulturellen Interessen der Eltern, liegt auch hier allgemein die Vermutung zugrunde, daß den EG und den OA außerhalb der Schule nicht nur mehr, sondern auch, im Sinne von intellektueller Förderung, wertvollere Anregungen zuteil wurden als den UA und den ES.

Bevor wir uns im folgenden der Überprüfung dieser Hypothese im einzelnen zuwenden, möchten wir hier noch einmal darauf hinweisen, stets zu bedenken, daß alle Aussagen über die Stichprobenkinder, ebenso wie die über ihre Väter, aus Informationen resultieren, die nicht von den Betreffenden selbst, sondern von den Müttern der Stichprobenkinder erhoben wurden.

8.2.1 Anregungsangebot durch Massenmedien

8.2.1.1 Das Lesen einer Tageszeitung

Das Lesen von Zeitungen allgemein, hier jedoch nur Tageszeitungen, vermag dem Leser Anregungen in mehrfacher Hinsicht zu geben: z. B. erhält er Informationen, wird angeregt, sich darüber Gedanken zu machen, gelesene Meinungen zu prüfen und wird eher ermutigt sein, sich in Gesprächen mit anderen darüber zu äußern, wiederum deren Meinungen zu hören, zu prüfen usw.

Es sei hier vorweggeschickt, daß bei den Fragen, die das Zeitunglesen der Jugendlichen zum Zeitpunkt der Interviews, also der Sechzehn- bis Siebzehnjährigen, behandeln, nur diejenigen in die Verrechnung mit eingingen, deren Eltern auch täglich eine Zeitung beziehen (s. o. 8.1.1.1). Dieses Vorgehen erwies sich hier aus Gründen der Vergleichbarkeit als notwendig, zumal ROSENMAYR u. a. (1966) zeigen konnten, daß Jugendliche dieses Alters sich, zumindest nicht regelmäßig, selbst eine Tageszeitung kaufen, sondern die Zeitung ihrer Eltern lesen.

Die Anzahl der Jugendlichen, die, zunächst noch ungeachtet der Häufigkeit, überhaupt die häusliche Tageszeitung lesen, ist, wie aufgrund anderer Untersuchungen (z. B. MALETZKE 1959; STÜCKRATH 1965; ROSENMAYR u. a. 1966; SCHARMANN 1967) zu erwarten war, auch hier mit rund 9o Prozent (62 von 69 Jugendlichen) erstaunlich hoch. Die Jugendlichen, die keine Zeitungen lesen, rekrutieren sich aus allen vier Gruppen gleichermaßen, so daß es hier diesbezüglich keine bedeutsamen Unterschiede gibt.

Wichtiger jedoch als die Feststellung, wieviele Jugendliche eine Tageszeitung lesen, ist die Frage nach der Häufigkeit dieser Lektüre. Hierbei liegt die Annahme zugrunde, daß EG und OA häufiger als UA und ES regelmäßig die Zeitung lesen, sei es aus eigenem Interesse, sei es, weil es in ihrem Alter in einem gewissen Maße zum Schulpensum gehört. Dieser Vermutung entspricht auch ein Ergebnis von ROSENMAYR u. a. (1966), das besagt, daß höhere Schüler - im Vergleich zu Lehrlingen gleichen Alters - häufiger zu den regelmäßigen Zeitungslesern gehören.

Es stellt sich auch wie erwartet heraus, daß UA und ES (je: $p_e < .10$) häufiger als die EG nur gelegentlich, d. h. hier "weniger als einmal pro Woche", die elterliche Tageszeitung lesen, während umgekehrt bei den EG häufiger die Zeitung zur täglichen Lektüre gehört (UA: $p_e < .05$; ES: $p_e < .10$). Entgegen unserer Erwartung unterscheiden sich die OA bezüglich der Häufigkeit des Zeitunglesens jedoch nicht von den UA und den ES, sondern weisen, ebenso wie diese, bedeutend weniger tägliche Zeitungsleser auf als die EG ($p_z < .01$). Dieses Ergebnis stimmt auch mit einem Befund von MAST (1969) überein, daß Oberschüler - unsere EG bestehen überwiegend aus Gymnasiasten - regelmäßiger eine Tageszeitung lesen als Realschüler, als die unsere OA-Gruppe insgesamt angesprochen werden könnte (vgl. 2.2.2). Darüberhinaus zeigt sich, ebenso wie bei MALETZKE (1959) und MAST (1969), daß die Jungen insgesamt bedeutend häufiger als die Mädchen täglich Zeitung lesen ($p_e < .05$).

Im Hinblick auf das Thema dieses Kapitels scheint es uns ganz bedeutsam, zu überprüfen, in welchem

Alter die Kinder begonnen haben, Zeitung zu lesen. Dabei liegt die Vermutung nahe, daß die EG und die OA - sei es aus eigenem Antrieb, sei es, daß sie dazu aufgefordert wurden - schon früher Zeitung gelesen haben als die UA und ES. Man muß jedoch feststellen, daß sich auch hierbei OA und UA nicht voneinander unterscheiden, sondern sich vielmehr gleichermaßen zu den beiden Kontrollgruppen in einer Mittelstellung befinden. Ohne auf die Altersstufen im einzelnen einzugehen - man kommt dabei immer wieder zum gleichen Ergebnis - kann man hier verallgemeinernd festhalten: die EG fangen am frühesten mit dem Zeitunglesen an, rund die Hälfte von ihnen (9 von 2o) noch während ihrer Grundschulzeit; dann folgen die OA und UA, die am häufigsten zwischen Sexta und Untertertia ihr Interesse für die Tageszeitung entdecken; und am spätesten, zum überwiegenden Teil (8 von 1o) erst nach ihrer Schulentlassung, beginnen die ES damit, Zeitung zu lesen.

Abschließend wollen wir uns hier der Frage zuwenden, wie die Kinder dazu kamen, mit dem Zeitunglesen zu beginnen. Man kann dabei vermuten, daß bei den Kindern, die eine weiterführende Schule besuchen, der erste Anstoß dazu häufiger aus ihrer eigenen Familie kam, während bei den UA und ES die Anregung zum Zeitunglesen möglicherweise häufiger nicht von familiärer Seite gegeben wurde. Der Grund zu dieser Annahme liegt in dem oben dargestellten Befund (vgl. 8.1.1.1), daß die EG- und OA-Eltern häufiger und/oder langjähriger eine Tageszeitung beziehen als die vermutlich weniger daran interessierten Eltern der UA und ES. Daraus kann man den Schluß ableiten, daß die EG- und OA-Eltern möglicherweise dem Zeitunglesen größere Bedeutung beimessen.

Wie erwartet stellt sich heraus, daß einerseits die EG häufiger als die UA ($p_e < .01$) und die ES ($p_e < .20$) und andererseits die OA allerdings nur häufiger als die UA ($p_e < .05$) die Anregung zum Zeitunglesen durch ihre Familien erhielten, sei es, daß sie es darin den Eltern gleichtun wollten,

> z. B. ".. vielleicht, daß er gesehen hat, daß wir da auch 'reingucken.." (EGm56); ".. er sah das von uns.."(EGm97); ".. wir freuten uns, daß sie schon einige Worte aus der Zeitung lesen konnte, das spornt dann an" (EGw42); ".. und man sich beim Frühstück über die großen Probleme unterhält, und daß sie das einfach übernommen hat .., vielleicht auch, um mitreden zu können" (EGw122); ".. ich nehme an, weil die ganze Familie das tat.." (EGw126).

sei es, daß sie durch ihre Eltern dazu direkt angehalten wurden.

> z. B. ".. ich hab immer gesagt, du mußt auch mal die Zeitung lesen, .. damit du, wenn du irgendwo hingehst, dich auch unterhalten kannst.."(EGw119); ".. Vater hat immer ermahnt, sie sollte die Zeitung lesen, er hat auch auf Artikel aufmerksam gemacht" (EGw201); ".. mein Mann hat das immer gefördert.." (OAm63); ".. wenn besondere Artikel drin waren, habe ich ihr die gegeben" (OAw40).

Trennt man die Gruppen nach den beiden soeben genannten Arten familiärer Anregung, so zeigt sich auch eine Differenz zwischen EG und OA, und zwar derart, daß die OA - häufiger als die UA ($p_e < .20$) - aufgrund von Ermahnungen und Aufforderungen seitens der Eltern zum Zeitunglesen kamen, während bei den EG die familiäre Anregung eher passiv zu nennen ist, denn sie wurden - häufiger als die UA ($p_e < .05$) und auch häufiger als die OA ($p_z < .20$) - vermutlich durch das Nachahmen elterlicher Gewohnheiten zum Zeitunglesen angeregt.

Führt man sich noch einmal vor Augen, in welchem Alter die einzelnen Gruppen durchschnittlich mit dem Lesen einer Tageszeitung begonnen haben, so entspricht es durchaus der Erwartung, daß das Zeitunglesen bei den OA ($p_e < .10$) und den UA ($p_e < .05$) häufiger als bei den EG erst durch die Schule initiiert wurde.

Daß eigenes, meist sehr spezielles Interesse

> z. B. ".. und da interessierte sie besonders der Sportteil" (EGw223); ".. vor allem geht es ihm um den Sport" (OAm221); ".. ihm geht es hauptsächlich um Sport, Aktuelles allgemein.." (UAm94).

die Kinder zur Zeitung greifen läßt, kommt in allen Gruppen gleichermaßen vor; hierin gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

Was die Jugendlichen inhaltlich beim Zeitunglesen bevorzugen, wurde hier von den Müttern nicht erfragt; hierzu sind wohl nur Erhebungen an Jugendlichen direkt sinnvoll, wie sie z. B. ROSENMAYR u. a. (1966) oder SCHARMANN (1967) durchführten. Bei einer weitergehenden Untersuchung unserer Problematik wäre vermutlich dieser Aspekt interessant.

8.2.1.2 Benutzung eines Fernsehgerätes

An dieser Stelle soll nicht etwa die Diskussion darüber fortgeführt werden, ob Kinder und Jugendliche in ihrer intellektuellen und körperlichen Entwicklung durch das Fernsehen mehr gefördert oder mehr beeinträchtigt werden; denn beide Aspekte werden von zahlreichen, speziell dazu angelegten Unter-

suchungen von den verschiedensten Seiten aus beleuchtet (z. B. BÄUMER 1963; HEYMANN 1964[2]; STÜCKRATH & SCHOTTMAYER 1967; WATZKA 1968 u.v.a.m.). Man kann jedoch hierzu resümierend festhalten, daß die fördernde oder schädigende Wirkung des Fernsehens im wesentlichen von der Fernsehhäufigkeit, dem Alter der Kinder und der Art der Sendungen abhängt.

Dementsprechend interessierten uns in unserer Untersuchung nur Häufigkeit und Dauer des Fernsehens und die beliebtesten Sendungsarten, und zwar zu zwei verschiedenen Zeitpunkten, nämlich als die Kinder ca. 1o Jahre und ca. 14 Jahre alt waren. Dabei liegt allgemein die Vermutung zugrunde, daß EG und OA insgesamt das Fernsehen weniger "konsumieren" als UA und ES, d. h. seltener, stundenmäßig weniger und ausgewählter fernsehen. Diese Annahme wird auch durch eine Reihe von Befunden aus anderen Untersuchungen gestützt. So z. B. betonte schon MALETZKE (1959, S. 143), daß die Schulbildung der Jugendlichen im Hinblick auf die Häufigkeit des Fernsehens einen wichtigen Faktor darstellt, denn "die Rangreihe der Häufigkeit geht von der Volksschule abwärts über die Mittelschule bis zur Oberschule".

Zu prinzipiell dem gleichen Ergebnis kamen auch STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967, S. 46) in ihrer Hamburger Untersuchung; sie schlußfolgerten: "Je schwächer die Schulleistung, umso ausgedehnter der Fernsehkonsum". Und bei der Aufschlüsselung nach Schultypen konnten die Autoren durchgängig vom 1. bis zum 13. Schuljahr, ähnlich der Rangreihe von MALETZKE (1959), zeigen, daß durchschnittlich die Sonderschüler am meisten fernsehen, ihnen folgen erst die Volksschüler und dann die

Mittelschüler, und den geringsten Fernsehkonsum weisen die Oberschüler auf. Bezogen auf eine aus 47o Schulklassen gebildeten "Mittelkurve" (STÜCKRATH & SCHOTTMAYER 1967, S. 28) stellte sich ferner heraus, daß nach der Grundschulzeit, also der Differenzierung im Schulbesuch, Sonderschüler und Volksschüler auf allen Klassenstufen einen größeren Fernsehkonsum aufweisen als der Durchschnitt, während Mittelschüler und Oberschüler diesbezüglich unter dem Durchschnitt liegen.

Da die Kinder jeder Stichprobengruppe überwiegend jeweils einem Schultyp angehören (vgl. 2.2.2), überrascht es nicht, daß wir in erwarteter Weise zu ähnlichen Ergebnissen wie MALETZKE (1959) und STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967) kommen. Denn es zeigt sich, daß schon im Alter von 1o Jahren sowohl die UA als auch die ES jeweils bedeutend häufiger als die EG und die OA (je: $p_e < .o5$) täglich ferngesehen haben, und das zu einer Zeit, zu der die schulische Beanspruchung der Kinder in etwa vergleichbar gewesen sein dürfte. Dementsprechend weisen auch die UA und die ES öfter als die EG (je: $p_e < .1o$) und die OA (je: $p_e < .o5$) einen Fernsehkonsum von 15 Stunden und mehr pro Woche auf, während die EG und die OA fast ausnahmslos derzeit nur maximal 7 Stunden in der Woche ferngesehen haben. Hinsichtlich der Kinder, die mit 1o Jahren noch gar nicht ferngesehen haben, weil sie dazu keine Gelegenheit hatten - es sind rund 14 Prozent der Gesamtstichprobe (11 von 76) - gibt es keine Gruppenunterschiede.

Bezogen auf das Alter von 14 Jahren - nach STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967) liegt bei Jugendlichen beiderlei Geschlechts etwa zu diesem Zeitpunkt

das Maximum ihres Fernsehkonsums - zeichnet sich prinzipiell das gleiche Resultat wie bei den Zehnjährigen ab. Zwar sehen nur die ES, entsprechend dem oben zitierten Ergebnis von STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967), derzeit häufiger als alle anderen Gruppen täglich fern (EG: $p_e < .20$; OA: $p_e < .10$; UA: $p_e < .10$) - während sich die UA diesbezüglich nicht von den EG und den OA unterscheiden - jedoch weisen beide Gruppen wiederum stundenmäßig einen höheren Fernsehkonsum auf als die EG und die OA. Und zwar haben die UA und die EG sowohl öfter 15 Stunden und mehr (EG: je $p_e < .05$; OA/UA: $p_e < .10$; OA/ES: $p_e < .05$) als auch 20 Stunden und mehr (EG: je $p_e < .20$; OA: je $p_e < .10$) pro Woche ferngesehen.

Unterschiede in ihrem Fernsehkonsum zwischen Jungen und Mädchen insgesamt konnten wir bei unserer Untersuchung weder bei den Zehnjährigen noch bei den Vierzehnjährigen feststellen. Das scheint deshalb mitteilenswert, da hierzu widersprüchliche Ergebnisse vorliegen; und zwar fand MALETZKE (1959), daß die Mädchen "fernsehfreudiger" seien, während STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967) bei Jugendlichen zwischen 8 und 19 Jahren zu jedem Zeitpunkt zu genau gegenteiligen Resultaten kamen. Möglicherweise kommt diese Differenz dadurch zustande, daß nicht jeweils genau dasselbe gemessen wurde oder aber, da die Untersuchungen zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt wurden, daß sich das Fernsehverhalten von Jungen und Mädchen im Laufe der Jahre eventuell geändert hat.

Nachdem wir nun etwas über Häufigkeit und Dauer des Fernsehens in den einzelnen Stichprobengruppen in Erfahrung gebracht haben, interessiert uns nun noch, im Hinblick auf das wirksam gewordene Anregungsangebot, welche Arten von Sendungen die Kinder mit

1o bzw. 14 Jahren bevorzugt haben. Da, wie mehrere Autoren berichteten (z. B. SETZEN 197o; BUCHER 1971[2]), auch schon bei Zehnjährigen der Trend festzustellen ist, lieber und häufiger Normal- oder Erwachsenenprogramme zu wählen, unterschieden wir bei dieser Altersgruppe lediglich zwischen Kinder- und Erwachsenensendungen, während wir bei den beliebtesten Sendungsarten der Vierzehnjährigen dieselbe Kodierung, wie sie diesbezüglich bei ihren Eltern verwendet wurde (vgl. 8.1.1.2), zugrundelegten.

Daß die Zehnjährigen bereits oftmals lieber Erwachsenen- als Kinderprogramme sehen, ist nach Auffassung von SETZEN (197o, S. 133) z. B. nicht selten eine von den Eltern selbst initiierte Entwicklung, "weil sie häufig in Gegenwart von Kindern Programme auswählen nach ihren Interessen, obwohl gleichzeitig ein für die Kinder gemäßeres Programm möglich wäre: eine Situation, die an Wochenenden keinen Seltenheitswert haben dürfte". Für solches elterliches Verhalten führt MERKERT (1968, S. 32) mit dem Hinweis auf STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967) zwei Erklärungsmöglichkeiten an: einerseits fühlen sich viele Eltern "mit ihrer Erziehungsaufgabe sowieso schon überfordert", und sind nicht bereit, "sich durch die Informations- und Unterhaltungsquelle Fernsehen zusätzlich belasten zu lassen"; andererseits orientieren sich Eltern in ihrem Erziehungsverhalten oftmals an ihrer eigenen Kindheit, "in puncto Fernsehen aber fehlt diese Kindheitserfahrung" und nicht selten sind sie vom eigenen Heimkino mehr fasziniert und unkritischer als es die Kinder sind.

Geht man von diesen, soeben angeführten Erklärungsmöglichkeiten aus und berücksichtigt zusätzlich

die von den Eltern bevorzugten Sendungsarten (vgl. 8.1.1.2), so könnte man vermuten, daß die ES und die UA im Alter von 1o Jahren möglicherweise schon öfter am Erwachsenenfernsehen teilgenommen haben als die EG und die OA. Als einziger Unterschied jedoch deutet sich hier nur eine schwache Tendenz an, daß die ES schon im Alter von 1o Jahren öfter als die UA ($p_z < .2o$) Erwachsenenprogramme gesehen haben. Dabei bleibt noch zu erwähnen, daß diese Differenz vor allem durch die ES-Jungen zustandekommt; denn die ES-Mädchen sahen öfter als die Jungen derselben Gruppe ($p_z < .1o$) derzeit ausschließlich Kindersendungen.

In diesem Zusammenhang sollte jedoch berücksichtigt werden, ob die Kinder mit 1o Jahren überhaupt die von ihnen gesehenen Fernsehsendungen selbst auswählen durften. Im Hinblick darauf, daß diese Frage indirekt auf die den Kindern zugestandene Selbständigkeit abzielt, könnte man hier vermuten, daß die Kinder, die weiterführende Schulen besuchen, häufiger als die UA und die ES ihre Programmwahl frei entscheiden konnten. Dieser Annahme liegt der schon oben zitierte Befund von WINTERBOTTEM (1958) zugrunde (vgl. 7.1.4), die einen Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und früher Selbständigkeitserziehung nachweisen konnte.

Auffallend häufig durften sich in diesem Alter die EG die Fernsehsendungen, die sie sich ansahen, selbst aussuchen;

> z. B. ".. was sie gern sehen wollte, das durfte sie auch sehen" (EGw2o9)

darin unterscheiden sie sich von den Kindern aller anderen Gruppen, auch - entgegen der Erwartung -

von den OA (OA: $p_z < .05$; UA: $p_e < .10$; ES: $p_e < .20$). Die Kinder der anderen Gruppen dagegen waren in ihrer Entscheidung weniger frei als die EG; sie durften zwar selbst die Sendungen, die sie sehen wollten, aussuchen, mußten dann aber erst die Erlaubnis dafür einholen (OA: $p_z < .05$; UA: $p_e < .20$; ES: $p_e < .10$).

> z. B. ".. suchte sie sich anhand der Programmzeitschrift raus, das waren aber ausgesprochene Kindersendungen, das habe ich kontrolliert" (OAw48); "Kinderstunde war generell erlaubt, sonst hab ich nachgeguckt oder die große Schwester .." (UAw46); ".. kam mit Wünschen .." (ESw313).

Insgesamt rund 33 Prozent (22 von 67) unserer derzeit fernsehenden Kinder - sie verteilen sich auf alle Stichprobengruppen etwa gleichermaßen, d. h. statistisch ohne Unterschied - durften die Sendungen, die sie sich ansahen, nicht selbst auswählen. Zum überwiegenden Teil (rund 24 Prozent von 67) wird dafür als Grund angeführt, daß die Eltern einem zehnjährigen Kind diesbezüglich angemessene Entscheidungen noch nicht zutrauen.

> z. B. ".. weil sie ja kein Urteil darüber hat, .. konnte ja nicht wissen, was für sie gut war (EGw86); ".. wir haben uns gesagt, sie können ja noch nicht alles so sehen, .. sie dürfen da nicht selbständig handeln" (OAw12); ".. sie hätten sich auch wirklich Stücke angesehen, die für Kinder nicht geeignet waren .." (UAm94); ".. wenn sie es selbst ausgewählt hätte, ich weiß ja nicht, ob es das richtige gewesen wäre .." (UAw76).

Für die übrigen Kinder (rund 9 Prozent von 67), die sich ihre Sendungen nicht selbst aussuchen konnten, fand die Programm-Vorauswahl durch Erwachsene unbeabsichtigt und nicht kindzentriert statt; d. h. der Fernseher wurde eingeschaltet, und die Kinder durften mit zusehen.

z. B. ".. hat immer nur mitgeguckt" (EGm177); ".. wurde angestellt, und er guckte mit" (UAm1o1); ".. das wurde angestellt, .. guckt man sich ja selbst auch an.." (UAm164).

Auch hinsichtlich der Unterteilung der Programm-Vorauswahl nach den dafür zugrundeliegenden Motiven ergeben sich keine Gruppenunterschiede.

Während die Zehnjährigen noch überwiegend Kindersendungen ansahen - die Differenzierung in Kindersendungen verschiedenen Anspruchniveaus schien uns hier im nachhinein nicht sinnvoll - kann man dagegen nach BUCHER (1971[2]) davon ausgehen, daß die Vierzehnjährigen fast ausschließlich nur noch am Abendprogramm des Fernsehens teilnehmen, so daß man hier bei der Frage nach der beliebtesten Sendungsart durchaus Gruppenunterschiede erwarten kann. Dabei liegt allgemein die Annahme zugrunde, daß die Kinder, die weiterführende Schulen besuchen, häufiger anspruchsvollere Sendungen, wie z. B. Berichte aus Wissenschaft und Forschung oder Tagesgeschehen und Kommentare, bevorzugen, während UA und ES möglicherweise lieber "leichte" Unterhaltungssendungen, wie Krimis, Quiz, Shows u. ä., ansehen. Diese Vermutung wird durch Befunde anderer Untersuchungen mehrfach gestützt. So z. B. fand MALETZKE (1959), daß Unterhaltungssendungen bei Jugendlichen mit Volksschulbildung am beliebtesten und bei jenen mit Oberschulbildung am wenigsten beliebt sind. Ebenso konnte BERTOLD (197o) zeigen, daß das Interesse an Unterhaltungssendungen bei Jugendlichen mit beträchtlichem Fernsehkonsum (19 - 28 Stunden wöchentlich) besonders groß ist. Auch unsere UA und ES weisen - wie wir gesehen haben - einen vergleichbar hohen Fernsehkonsum auf. Ferner

sind nach einem Ergebnis von STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967, S. 136) Sendungen, "die in ihrer Struktur besondere Anforderungen an die Interessenslage und die geistige Fassungskraft stellen", z. B. Dokumentationen aller Art oder Sendungen zum Zeitgeschehen und zur Politik, bei Gymnasiasten beliebter als bei Volksschülern.

Ganz wie erwartet, stellt sich auch bei unserer Untersuchung heraus, daß UA ($p_e < .10$) und ES ($p_e < .20$) häufiger als die EG mit 14 Jahren "leichte" Unterhaltungssendungen bevorzugt haben, während die EG derzeit öfter als die UA ($p_e < .10$) lehrreiche Sendungen, wie Berichte aus Wissenschaft und Forschung, am liebsten gesehen haben. Jedoch entgegen unserer Annahme unterscheiden sich die OA - ebenso wie die UA und ES - von den EG; denn sie bevorzugten ebenfalls häufiger "leichte" Unterhaltungsprogramme ($p_z < .10$) und wählten seltener an erster Stelle lehrreiche Sendungen ($p_z < .20$).

Zieht man hier zum Vergleich die Ergebnisse hinsichtlich der beliebtesten Sendungsart der Eltern heran (vgl. 8.1.1.2), so kann man hier mutmaßen, daß bezüglich der Vorliebe für bestimmte Sendungsarten zwischen Eltern und Kindern im allgemeinen gleichsinnige Beziehungen bestehen. So bevorzugen sowohl die EG-Eltern, Väter und Mütter gleichermaßen, als auch die EG selbst eher anspruchsvolle Fernsehprogramme, während in der Gruppe der UA und der ES bei Eltern und Kindern häufiger "leichte" Unterhaltungssendungen an erster Stelle stehen. Nur die Gruppe der OA bildet hierbei eine Ausnahme; während bei Müttern und Kindern "leichte" Unterhaltung am beliebtesten ist, sind es bei den Vätern aktuelle, politische, also anspruchsvollere Sendungen.

Da häufig im Familienkreise ferngesehen wird, nach STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967) verbringen die Kinder rund die Hälfte ihrer Fernsehzeit mit beiden Eltern gemeinsam vor dem Bildschirm, könnte man schlußfolgern, daß die Fernsehinteressen der Eltern die der Kinder zu beeinflussen scheinen. Daß es sich hierbei umgekehrt verhält, ist äußerst unwahrscheinlich, da die Kinder erst nach und nach am abendlichen Fernsehen teilnehmen, also hin und wieder mitgucken dürfen und dann im allgemeinen nicht die Wahl des Fernsehprogramms bestimmen.

Außer den genannten Gruppenunterschieden zeigt sich noch, daß bei den männlichen Vierzehnjährigen, ebenso wie bei ihren Vätern, häufiger als bei Mädchen ihres Alters ($p_e < .10$) Sport zu den beliebtesten Fernsehsendungen zählen. Dieses ist ein erwartetes Ergebnis, denn nach RIEDEL (1966) z. B. ist Sport im Fernsehen ein Hauptinteressensgebiet der männlichen Jugend, das ab 14 Jahren verstärkt auftritt. Auch STÜCKRATH & SCHOTTMAYER (1967, S. 136) bestätigten das für Schüler aller Schultypen: "Auf dem Gebiete des Sports scheinen sich die Vertreter aller Bildungsstufen in ihrer Wertung gleichartiger zu verhalten als in anderen Programmbereichen".

8.2.2 Anregungsangebot durch Bücher

Das Lesen, speziell das Lesen von Büchern, gilt allgemein als eine der kulturell höchstgeschätzten Freizeitbeschäftigungen; jedoch hängt die Wertschätzung dieser Tätigkeit wesentlich von der Art und der Intensität solcher Buchlektüre ab. Nach MALETZKE (1959, S. 117) erklärt das die Neigung vieler Menschen, "sich nicht nur als eifrige Leser,

sondern auch als Leser 'guter Bücher' darzustellen". Weiteres Nachfragen führt jedoch meistens zu dem Ergebnis, daß solche Selbstdarstellungen nur selten wirklich zutreffen. Mit Recht warnten deshalb zahlreiche Autoren (z. B. MALETZKE 1959; ROSENMAYR u. a. 1966; HASELOFF 1967; NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967; MAST 1969) davor, die meist prozentual sehr hohen Angaben z. B. über die direkt erfragte Leseintensität bei Jugendlichen allzu unkritisch zu übernehmen; sie seien nur wenig aussageträchtig, wenn sich nicht weitere Nachforschungen anschlössen, die zu differenzierteren Angaben führten.

Obwohl wir in unserer Untersuchung die Frage nach dem Interesse der Jugendlichen an Büchern nur streifen können, wollten wir dennoch versuchen, diese Warnungen zu beherzigen, indem wir nicht einfach nur nach der Beliebtheit des Lesens in der Freizeit fragten, sondern stattdessen, gleichsam als Maß für die Lesebereitschaft, Informationen über den Zugang zu Büchern, die Entwicklung der Leseintensität und die Art des Lesestoffs erhoben.

8.2.2.1 Der Zugang zu Büchern

Im allgemeinen bekommen Jugendliche auf zweierlei Art Zugang zum Lesen von Büchern: einerseits durch eigenen Buchbesitz, andererseits durch das Ausleihen von Büchern.

Wir wollen uns zunächst dem Buchbesitz unserer Jugendlichen zuwenden, um anhand der Anzahl ihrer eigenen Bücher - Schulbücher wurden bei der Befragung ausdrücklich ausgenommen - erste Hinweise auf ihr Leseinteresse zu erhalten. Eine Schlußfolgerung dieser

Art erscheint zwar auf den ersten Blick als gewagt, denn man könnte z. B. ebenso der Ansicht sein, daß der Umfang des Buchbesitzes eines Jugendlichen weniger über sein Leseinteresse als über die finanzielle Lage aussagt, in der er und seine Familie leben. Es hat sich jedoch herausgestellt, daß beide Annahmen sich nicht ausschließen, sondern im Gegenteil eng miteinander verbunden sind. Denn z. B. ROSENMAYR u. a. (1966, S. 129) kamen aufgrund ihrer Ergebnisse nicht nur zu dem Schluß: "wer mehr Bücher besitzt, liest nicht nur mehr Bücher, sondern auch solche von besserer Qualität", sondern sie konnten auch zeigen, daß nicht nur die Eltern (vgl. 8.1.2.1), sondern auch die Schüler weiterführender Schulen, unter ihnen insbesondere jene, die aus höheren Sozialschichten stammen - hier wird der Bezug auf die finanzielle Lage der Familien deutlich - eine größere Anzahl Bücher ihr eigen nennen. Ähnliche Ergebnisse findet man auch bei MAST (1969).

Bezüglich dieser Befunde sollte geprüft werden, ob auch hier die EG und die OA - also die Kinder, die eine weiterführende Schule besuchen - einen größeren Buchbesitz aufweisen als die UA und die ES. Bezieht man jedoch die soziale Herkunft der Kinder mit ein (vgl. 7.2.3.6 und 7.3.1) - denn einer Untersuchung an Sieben- bis Siebzehnjährigen in den Niederlanden zufolge (NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967) ist der Buchbesitz allgemein, also nicht nur bei "höheren" Schülern, vom finanziellen Wohlstand der Familien mit abhängig - so könnte man auch vermuten, daß die EG die meisten und die ES die wenigsten Bücher besitzen, während OA und UA sich nicht voneinander unterscheiden, sondern gleichermaßen, verglichen mit den Kontrollgruppen, eine Mittelposition einnehmen.

Bei Überprüfung unserer Ergebnisse stellt sich heraus, daß sich nur die zuletzt genannte Annahme voll bestätigen läßt. Denn einerseits gibt es in der Gruppe der ES signifikant mehr Kinder als in allen anderen Gruppen (EG: $p_e < .01$; OA: $p_e < .01$; UA: $p_e < .05$), die nicht ein einziges Buch besitzen, andererseits nennen die EG signifikant häufiger als alle anderen Gruppen jeweils 2o - (je: $p_e < .05$), 3o - (OA: $p_e < .01$; UA: $p_e < .01$; ES: $p_e < .001$) und 5o Bücher und mehr (OA: $p_e < .2o$; UA: $p_e < .05$; ES: $p_e < .05$) ihr eigen. OA und UA unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl ihrer Bücher nicht. Was jedoch ihre vermutete Mittelposition anbelangt, so läßt sich hier feststellen, daß nur wenige von ihnen mehr Bücher als die ES besitzen (je: $p_e < .2o$), daß sie sich aber, ebenso wie diese, in ihrem Buchbesitz erheblich von den EG abheben. Demnach könnte man schlußfolgern, daß sich hier die soziale Herkunft der Kinder in ihrem Buchbesitz deutlicher widerzuspiegeln scheint als die weiterführende Schulausbildung, der ROSENMAYR u. a. (1966) diesbezüglich eine besonders stimulierende Wirkung zuschrieben.

Wie allgemein bekannt ist, können lesefreudige Kinder und Jugendliche nur selten ihren Bücherbedarf aus eigenen Beständen decken; das Ausleihen von Büchern erfreut sich deshalb großer Beliebtheit. Hierbei bieten sich im wesentlichen zwei Möglichkeiten an: man kann Bücher in öffentlichen Bibliotheken oder auch Schulbüchereien entleihen oder aber sie gegenseitig mit Kameraden tauschen. Obwohl nach HASELOFF (1967) ein erheblicher Teil der Jugendlichen sich seine Bücher bei Bekannten ausleiht, muß diese Form des Zugangs zu Büchern hier jedoch unberück-

sichtigt bleiben; denn wir befürchteten - da wir ja die Jugendlichen nicht selbst befragten - daß ihre Mütter über solche Tauschaktionen weniger informiert seien als über die Mitgliedschaft ihrer Kinder in einer Leihbibliothek, wofür nicht selten das schriftliche Einverständnis der Eltern erforderlich ist.

Für die Hypothesenbildung hinsichtlich der Mitgliedschaft in einer Leihbibliothek, auch Schulleihbibliothek, waren vor allem die beiden folgenden Befunde aus anderen Untersuchungen ausschlaggebend:

- Denn ROSENMAYR u. a. (1966) konnten zeigen, daß die Jugendlichen, die selbst schon mehr Bücher besitzen, außerdem häufiger Leihbüchereien benutzen. Demnach könnte man hier, auch aufgrund der schon oben dargestellten Befunde, vermuten, daß die EG öfter als die Kinder aller anderen Gruppen Mitglieder von Leihbibliotheken sind oder waren.

- Ferner erwies sich in der schon erwähnten niederländischen Untersuchung (NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967), daß mit zunehmendem Ausbildungsniveau der Heranwachsenden die Neigung, Bücher von Bekannten zu leihen, abnimmt, während die Anzahl der Mitgliedschaften in Bibliotheken wächst. Demzufolge könnte man annehmen, daß nicht nur die EG, sondern auch die OA häufiger als die beiden übrigen Gruppen Leihbüchereien benutzt haben.

Es stellt sich jedoch heraus, daß nur die EG häufiger als die UA ($p_e < .20$) und die ES ($p_e < .10$) Mitglieder einer Leihbibliothek waren; die OA dagegen unter-

scheiden sich weder von den EG einerseits noch von den UA und ES andererseits. Trennt man jedoch die Gruppen nach Geschlecht, so ergeben sich interessante Differenzen zwischen OA und UA; denn während bei den Jungen signifikant mehr OA nie in einer Bibliothek Bücher entliehen haben ($p_z < .05$), sind es bei den Mädchen genau umgekehrt die UA ($p_z < .05$). Letztere unterscheiden sich darin sogar von allen anderen Mädchengruppen (EG: $p_z < .05$; OA: $p_z < .05$; ES: $p_z < .20$). Es liegt nun auf der Hand, zur Erklärung dieses Befundes nach Schwierigkeiten beim Lesenlernen dieser Kinder zu fahnden (vgl. 8.2.2.2). Dabei stellt man jedoch fest, daß davon nur die UA-Mädchen betroffen waren, während die OA-Jungen sich darin nicht von den anderen Jungengruppen unterscheiden. Demnach bleibt nur bei den UA-Mädchen das mit Schwierigkeiten behaftete Lesenlernen eine denkbare Erklärungsmöglichkeit.

Neben der Feststellung von Mitgliedschaften in einer Leihbibliothek interessierte uns noch ergänzend, in welchem Alter die Kinder begonnen haben, sich Bücher auszuleihen und über wieviele Jahre hinweg sie solchen Büchereien angehörten.
Führt man sich hier noch einmal vor Augen, daß ein höheres Ausbildungsniveau die Mitgliedschaft in einer Leihbibliothek begünstigt (s. o.; NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967), so könnte man vermuten, daß EG und OA früher als UA und ES solchen Büchereien beigetreten sind. Diese Hypothese bestätigt sich tatsächlich: denn EG und OA begannen häufiger als UA (EG: $p_e < .10$; OA: $p_e < .20$) und ES (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .20$) bereits im 2. Schuljahr bzw. noch während der Grundschulzeit sich Bücher

auszuleihen; es ist jedoch zu beachten, daß sich bei den OA diese Differenzen nur schwach andeuten.

Was nun die Dauer der Mitgliedschaften anbelangt, so kann man insgesamt festhalten, daß sich die Gruppen nur hinsichtlich besonders langjähriger Mitgliedschaften unterscheiden. Demnach ist es auch naheliegend, daß es die EG und auch teilweise die OA sind, die häufiger als die UA (nur EG: $p_e < .20$) und ES (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .10$) 8 Jahre und länger, was etwa ihrer gesamten Schulzeit entspricht, Bücher entliehen haben.

Hierzu kann man also abschließend festhalten, daß sich der Befund von ROSENMAYR u. a. (1966) - das Erwerben eigener Bücher und das Benutzen einer Leihbibliothek seien als kumulative nicht als alternative Verhaltensweisen anzusehen - auch anhand unserer Stichprobenkinder im wesentlichen bestätigen läßt. Denn die EG - und in einem gewissen Maß auch die OA - besitzen nicht nur mehr Bücher, sondern sie sind bzw. waren auch häufiger Mitglieder einer Leihbibliothek; es paßt auch ganz in dieses Bild, daß sie mit dem Ausleihen von Büchern früher begonnen und es häufiger über lange Jahre hinweg beibehalten haben.

Es bleibt nun noch zu fragen, ob und in welcher Weise die Familien, meistens jedoch nur die Eltern, auf das Bücherlesen ihrer Kinder Einfluß genommen haben. Denn es hat sich gezeigt (HASELOFF 1967; NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967), daß die Lesebereitschaft der Kinder durch Anregungen des Elternhauses wesentlich gefördert werden kann, besonders wirkungsvoll dann, wenn die elterlichen Bemühungen schon in

frühem Alter der Kinder einsetzen, und wenn es sich dabei um Ansporn zum Lesen und Hilfe bei der Auswahl der Bücher handelt.
Es liegt deshalb hier die Annahme zugrunde, daß vor allem die OA solche oder ähnliche elterlichen Anregungen erhalten haben, da man aufgrund ihrer erwartungswidrig guten Schulleistungen bei ihren Eltern allgemein am ehesten eine größere Förderungsbereitschaft vermuten kann. Es stellt sich auch tatsächlich, wenn auch nur andeutungsweise, heraus, daß die Eltern der OA in besonderem Maße sowohl auf den Buchbesitz der Kinder als auch auf die Mitgliedschaft in einer Leihbibliothek Einfluß genommen haben. Und zwar haben sie bei Buchgeschenken für ihre Kinder öfter deren intellektuelle Förderung im Auge gehabt,

> z. B. "ich wollte ihn auf das Lesen hinweisen, hatten damals so 'ne Krankheit, die Micky Maus-Hefte,.. wollte ihn mit den Büchern davon abbringen"(OAm7); ".. und dann wollten wir ihn, weil er anfangs nicht so gerne las, an das Lesen gewöhnen" (OAm81); "haben auch manchmal gesagt, dieses Buch ist für ihn zuträglich, das kaufen wir ihm" (OAm1o4); "solche Bücher geschenkt, die der Lehrer empfohlen hatte" (OAm1o6); ".. und was sie zur Bildung so ein bißchen gebrauchen konnte" (OAw15); ".. weil ich es schön finde, wenn ein Kind viel liest" (OAw17).

während im Vergleich dazu die Eltern der UA ($p_e < .2o$) häufiger lediglich die Buchwünsche ihrer Kinder erfüllt haben.
Auch der erste Anstoß, Mitglied in einer Leihbibliothek zu werden, erfolgte bei den OA öfter als bei allen anderen Gruppen (EG: $p_e < .2o$; UA: $p_e < .2o$; ES: $p_e < .o5$) seitens der Eltern.

z. B. ".. und dann habe ich ihn in der Stadtbücherei angemeldet" (OAm63); (erst:) ".. die Schwester brachte ihm welche mit", (später lieh er selbst Bücher aus), "weil wir das wünschten, auf unser Anraten hin" (OAm1o6); "und ich habe auch gesagt, holt euch Bücher und lest ruhig, denn durch Lesen, da lernt ihr das Rechtschreiben, so habe ich das ein bißchen gefördert" (OAw12); "ja, ich habe das angeregt, denn so viele Bücher konnte ich ja nicht kaufen" (OAw48).

Bei UA (OA: $p_e < .1o$) und ES (OA: $p_e < .o5$) dagegen kam die Anregung, eine Bücherei zu benutzen, häufiger durch die Schule, meistens durch den Klassenlehrer. Daß Gleichaltrige, Spiel- oder Schulkameraden, auf die Möglichkeit, sich Bücher auszuleihen, aufmerksam machten, kam bei allen Gruppen etwa gleich häufig vor.

Darüberhinaus gibt es hier noch ein weiteres, interessantes Ergebnis. Wir hatten bereits mitgeteilt (s.o.), daß die ES jeweils bedeutend häufiger als die Kinder aller anderen Gruppen einerseits nicht ein einziges Buch besitzen, andererseits zahlenmäßig weniger Bücher ihr eigen nennen können. Bei der Betrachtung des Förderungsaspektes seitens der Eltern stellt sich nun noch zusätzlich heraus, daß die Kinder unter den ES, die eigene Bücher besitzen, häufiger als es bei allen anderen Gruppen vorkommt (EG: $p_e < .1o$; OA: $p_e < .2o$; UA: $p_e < .1o$) nicht ein einziges Buch davon von ihren Eltern geschenkt bekommen haben.

8.2.2.2 Die Entwicklung der Leseintensität

Da es sich gezeigt hat, daß die Kinder, die eine hohe Lesebereitschaft aufweisen, besonders früh

und sehr intensiv - es wird in diesem Zusammenhang von einer "Leseexplosion" gesprochen - mit dem Lesen begonnen haben (NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967), sollte hier zunächst das Lesenlernen unserer Kinder beleuchtet werden. Denn man kann wohl davon ausgehen, daß nur die Kinder, die leicht, d. h. ohne irgendwelche Schwierigkeiten, lesen lernten, sehr früh und ausgiebig von ihrer Neuerwerbung, selbst lesen zu können, Gebrauch machten.

Da dem Lesenlernen in den ersten Schuljahren eine besondere Bedeutung beigemessen wird, und man unterstellen kann, daß es die Schulentwicklung der Kinder, ebenso wie das Rechtschreiben, gravierend beeinflußt, liegt hier die Vermutung nahe, daß die EG und die OA - da nur sie später eine weiterführende Schule besuchen - ohne besondere Schwierigkeiten lesen gelernt haben. Für diese Hypothese sprechen auch einerseits die oben dargestellten Ergebnisse hinsichtlich des Bücherbesitzes der Kinder und ihrer Mitgliedschaften in Leihbibliotheken, andererseits der Befund, daß Kinder mit höherem Ausbildungsniveau eine größere Leseintensität aufweisen (NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967; MAST 1969).
Genau wie erwartet stellt sich tatsächlich heraus, daß die EG und die OA bedeutend häufiger als die UA (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .10$) und die ES (EG: $p_e < .01$; OA: $p_e < .05$) leicht lesen gelernt haben, während die UA und die ES dabei häufiger mit Schwierigkeiten kämpfen mußten. Die ES lernten sogar das Lesen häufiger als die Kinder aller anderen Gruppen (EG: $p_e < .01$; OA: $p_e < .05$; UA: $p_e < .20$) nur mit großen Schwierigkeiten.

Anhand der Befunde bezüglich des Lesenlernens ist die Vermutung naheliegend, daß die EG und die OA häufiger als die beiden anderen Gruppen schon während der Grundschulzeit - und durch den frühen Beginn beeinflußt, auch später noch - eher viel gelesen haben, während die UA und noch verstärkt die ES vermutlich öfter nur eine sehr geringe Lesebereitschaft aufwiesen, die sich voraussichtlich, wenn überhaupt, erst nach der Grundschulzeit langsam entwickelte.
Es stellt sich heraus, daß sich diese Annahme im wesentlichen bestätigen läßt. Denn einerseits haben die EG und die OA häufiger als die UA und die ES nicht nur schon während der Grundschulzeit (EG: je: $p_e < .01$; OA/UA: $p_e < .10$; OA/ES: $p_e < .05$) sondern auch, nachdem sie eine weiterführende Schule besuchten (EG/UA: $p_e < .20$; EG/ES: $p_e < .01$; OA/ES: $p_e < .05$) und noch zum Zeitpunkt des Interviews (EG/UA: $p_e < .05$; EG/ES: $p_e < .10$; OA/UA: $p_e < .10$; OA/ES: $p_e < .20$) eher viel gelesen; andererseits gibt es unter den UA und ES mehr Kinder als allerdings nur unter den EG, die während der Grundschulzeit (UA: $p_e < .01$; ES: $p_e < .001$), aber auch noch bis zum Ende ihrer Schulzeit (UA: $p_e < .10$; ES: $p_e < .001$) bzw. nach ihrer Schulzeit (UA: $p_e < .20$; ES: $p_e < .05$) wenig oder fast gar nicht gelesen haben. Da, wie wir gesehen haben, die ES öfter als alle anderen Kinder nur mit großen Schwierigkeiten lesen gelernt haben, paßt es hier auch ganz in das Bild unserer Erwartung, daß sie signifikant öfter als alle anderen Gruppen, also auch als die OA und die UA, während ihrer ganzen Schulzeit wenig oder fast gar nicht gelesen haben (Grundschulzeit: EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .05$; UA: $p_e < .05$;

nach der Grundschulzeit: EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .05$; UA: $p_e < .01$).

Darüberhinaus gibt es aber noch einen weiteren, interessanten Befund, der sich nicht mit der Art und Weise des Lesenlernens der Kinder erklären läßt; und zwar zeigt es sich, daß es nicht nur - wie bereits dargestellt - im Vergleich zu den EG mehr UA und ES mit geringer Leseintensität gibt, sondern auch mehr OA,die während ihrer ganzen Schulzeit wenig oder fast gar nicht gelesen haben (Grundschulzeit: $p_z < .05$; nach der Grundschulzeit: $p_z < .10$). Da jedoch EG und OA, wie wir festgestellt haben, gleichermaßen mit Leichtigkeit das Lesen gelernt haben, erscheint dieses Ergebnis zunächst erstaunlich. Es läßt sich aber auch dafür eine plausible Erklärung finden; und zwar hat es sich in der schon mehrfach zitierten niederländischen Untersuchung (NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967) gezeigt, daß die Lesebereitschaft der Kinder u. a. auch dem Einfluß einiger Milieufaktoren unterliegt. So z. B. hat sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Lesebereitschaft des Kindes und dem Ausbildungsniveau der Mutter derart ergeben, daß große Leseintensität beim Kind mit hoher Ausbildung der Mutter einhergeht. Demzufolge könnte man auch bei unseren Kindern das Zugrundeliegen dieses Zusammenhanges annehmen, denn einerseits kommt bei den EG seltener als bei allen anderen Gruppen (OA: $p_z < .05$ / $p_z < .10$; UA: $p_e < .01$ / $p_e < .10$; ES: $p_e < .001$ / $p_e < .001$) geringe Leseintensität vor, andererseits unterscheiden sich die EG-Mütter von allen anderen Müttern darin, daß sie häufiger eine weiterführende Schule bis zum Abschluß besucht haben (vgl. 7.2.2). Ferner kann man den eben beschriebenen Zusammenhang auch dafür als Erklärung heranziehen, daß die EG als einzige Gruppe öfter schon

während der Grundschulzeit "sehr viel" gelesen haben (OA: $p_e < .20$; UA: $p_e < .05$; ES: $p_e < .01$) - man könnte bei ihnen daher die in der niederländischen Untersuchung gekennzeichnete "Leseexplosion" (NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967) vermuten - während die OA und UA erst nach der Grundschulzeit und die ES sogar erst nach ihrer Schulentlassung ihre Leseintensität beträchtlich steigern.

8.2.2.3 Die Art des Lesestoffs

Es sei vorausgeschickt, daß es sich hier nicht etwa um eine Analyse der Lektüre z. B. hinsichtlich Inhalt, Altersangemessenheit, literarischer Wertschätzung etc. handelt - solche Darstellungen erfordern speziell dafür angelegte Untersuchungen (vgl. z. B. ROSENMAYR u. a. 1966; NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967) - sondern lediglich nach der Art des bevorzugten Lesestoffs gefragt wurde. Ursprünglich hatten wir u.a. geplant, den Buchbesitz der Jugendlichen auf seine Anteile an Sach- und Unterhaltungsliteratur hin zu untersuchen. Dieser Versuch scheiterte jedoch, da den Müttern bei der Exploration nur sehr vereinzelt Buchtitel einfielen, die darüberhinaus noch sehr willkürlich herausgegriffen schienen, so daß wir hier von unserem Vorhaben wegen der zu befürchtenden geringen Verläßlichkeit Abstand genommen haben. Deshalb mußten wir uns nun darauf beschränken, lediglich etwas über die Art des bevorzugten Lesestoffs der Zehnjährigen in Erfahrung zu bringen. Dafür benötigten wir nicht so spezielle Angaben, da uns vor allem interessierte, ob die Kinder derzeit mehr Bücher oder mehr "Comics" gelesen haben, oder anders formuliert, ob sie zusammenhängende Texte oder "Bildgeschichten mit nur rudimentärem Begleittext"(BUCHER 1974[2], S. 81) bevorzugt haben.

Obwohl es über die Wirkung der Comics-Lektüre sich teilweise widersprechende Untersuchungsergebnisse gibt - BUCHER (1971[2]) stellte diesbezüglich die Arbeiten von MOSSE (1955) und DOETSCH (1958) gegenüber - so kann man doch wohl generell davon ausgehen, daß die Buchlektüre im allgemeinen wertvollere Anregungen vermittelt als die auf Situationsspannung angelegten Comics, die mit ihrer "Peng-Sprache" (BUCHER 1971[2], S. 81), bestehend aus Sprachfetzen, Schimpfwörtern, Jargon-Ausdrücken, vielen Superlativen etc., jeglicher Sprachverfeinerung bzw. -erweiterung entgegenwirken.

Da sich einerseits in der niederländischen Untersuchung gezeigt hat, daß das Interesse der Jugendlichen an Comics mit steigendem Ausbildungsniveau abnimmt (NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967), und man andererseits einen gut geschulten Sprachschatz für den Besuch einer weiterführenden Schule als Voraussetzung erwarten kann, liegt hier die Vermutung nahe, daß die EG und die OA mit 10 Jahren häufiger Bücher gelesen haben, während die UA und die ES möglicherweise öfter Comic-Heftchen bevorzugt haben.
Unsere Ergebnisse bestätigen diese Annahme vollständig: bei EG (UA: $p_e < .10$; ES: $p_e < .01$) und OA (UA: $p_e < .10$; ES: $p_e < .01$) waren mit 10 Jahren häufiger Bücher der bevorzugte Lesestoff, bei UA (EG: $p_e < .20$) und ES (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .20$) waren es häufiger die Comics.

Darüberhinaus stellt sich heraus, daß die Jungen insgesamt - vor allem bedingt durch die OA-Jungen ($p_z < .05$) - häufiger als die Mädchen Comics gelesen haben ($p_e < .10$), während die Mädchen insgesamt - hier vor allem die UA-Mädchen ($p_z < .05$) - Bücher bevorzugt haben ($p_e < .10$). Bei diesem Befund ist

jedoch zu bedenken, daß es sich in der niederländischen Untersuchung erwiesen hat, daß die Eltern dazu neigen, bei Jungen die Vorliebe für 'Comic Strips' zu überschätzen (NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967). Unserem Ergebnis soll hier deshalb keine größere Bedeutung beigemessen werden.

Davon ausgehend, daß die Eltern auf die Art des Lesestoffs ihrer zehnjährigen Kinder durchaus noch Einfluß nehmen können, kann man vermuten, daß die Eltern der EG und OA das Bücherlesen ihrer Kinder gerne gesehen bzw. sogar gefördert haben, und auch die Eltern der UA und ES das "Heftchen"-Lesen ihrer Kinder zumindest nicht abgelehnt oder unterbunden haben.
Auch diese Annahme läßt sich voll und ganz bestätigen. Denn die UA- und ES-Eltern hatten häufiger als die Eltern der EG (UA: $p_e < .20$; ES: $p_e < .01$) und OA (UA: $p_e < .20$; ES: $p_e < .01$) gegen das bevorzugte Lesen von Comics keine Einwände,

> z. B. "wenn er seine Schularbeiten fertig hatte, hatte ich nichts dagegen" (UAm101); ".. lesen schadet ja nicht, kann ja nie schaden" (UAw168); ".. ich habe immer gern gesehen, wenn er las" (ESm327); ".. ach ja, konnte er ruhig machen" (ESm328); "ach ja, warum nicht, sie hatte ihre Freude dran" (ESw324).

im Gegenteil, sie unterstützten dieses Lesen noch, indem sie solche Hefte auf Wunsch der Kinder oder gar aus eigenem Antrieb kauften.

> z. B. ".. so was muß dann auch mal sein, wir haben die jede Woche gekauft" (UAm94); ".. ja, hab ich schon mal mitgebracht" (ESw68); "kaufe ich schon mal selbst für die Kinder" (ESw334); ".. man gibt ja dem Wunsch nach, wenn sie was lesen wollen, und wenn sie unbedingt das haben wollen" (ESw343).

Die EG- und OA-Eltern dagegen sahen bedeutend häufiger als die der UA (je: $p_e < .05$) und ES (je: $p_e < .01$) nur das Lesen von Büchern gern, auch nur das wurde von ihnen unterstützt, während sie gegen das Lesen von Comics öfter als die UA- (je: $p_e < .10$) und ES-Eltern (je: $p_e < .05$) meist heftige Einwände vorbrachten.

> z. B. "Micky Maus kam zu uns nicht, weil wir es nicht wollten, die mögen wir nicht .." (EGm61); ".. also Micky Maus haben wir nie gehabt!" (EGw42); ".. ich fand es auch nicht richtig, sie sollten lieber was lesen, wo sie sich ein bißchen mehr anstrengen, haben immer mehr auf die Bilder geguckt und haben dabei nicht so das Lesen erlernt" (EGw119); "Micky Maus?, nein, um Gottes willen!" (EGw131); ".. ich habe gesagt, wenn du dir die kaufst, dann kürze ich dir das Taschengeld .." (OAm7); ".. geradezu verleitet, nur in Schlagworten zu lesen, .. regt viel zu wenig zum Nachdenken an" (OAm81); ".. hab ihm nur gesagt, daß ich es nicht gerne sehe, sollte lieber ein gutes Buch lesen" (OAm221).

8.2.3 Anregungsangebot durch einige spezielle Freizeitinteressen

8.2.3.1 Die "liebste" Freizeitbeschäftigung

Obwohl wir die Mütter zunächst gebeten haben, allgemein die Freizeitbeschäftigungen ihrer Kinder mit 10 Jahren und mit 14 Jahren aufzuzählen, stand hier - ebenso wie bei den Eltern (vgl. 8.1.3.1) - nur die Frage nach der "liebsten" Freizeitbeschäftigung im Mittelpunkt des Interesses. Die vorgeschaltete Aufzählung sollte den Müttern als Erinnerungshilfe dienen, sie sollten Zeit haben, sich jeweils all-

mählich in diese Jahre zurückzuversetzen, um dann leichter und zuverlässiger die "liebste" Freizeitbeschäftigung benennen zu können. Daß nur diese zur Betrachtung herangezogen wird, ist in der Annahme begründet, daß die Kinder die genannte bevorzugte Freizeitbeschäftigung derzeit wahrscheinlich mit größter Intensität und Ausdauer betrieben haben. Deshalb schien uns die "liebste" Freizeitbeschäftigung besonders kennzeichnend und folglich für einen Gruppenvergleich am besten geeignet zu sein.

Da wir die Freizeitbeschäftigungen hier nicht nach ihrem Anregungs- oder Bildungswert gewichten können - wir wissen über sie im einzelnen zu wenig - müssen wir uns mit der Feststellung von Gruppenunterschieden allgemein begnügen. Darüberhinaus soll lediglich die Annahme überprüft werden, ob bei Kindern, die weiterführende Schulen besuchen, das Lesen häufiger die bevorzugte Freizeitbeschäftigung darstellt.
Grund zu dieser Vermutung geben zwei etwa gleichlautende Befunde: so fand PAUL einerseits, daß Schüler, die für fortbildende Schulen vorgesehen sind, ihre Freizeit häufiger durch Lesen ausfüllen (PAUL 1968), und andererseits zeigte sich auch in der niederländischen Untersuchung (NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK 1967), daß Jugendliche, die am "weiterführenden Unterricht" teilnehmen - das gilt besonders für Oberschüler - einen größeren Teil der Freizeit mit Lesen verbringen als andere Jugendliche.

Die von den Müttern genannten "liebsten" Freizeitbeschäftigungen ihrer Kinder lassen sich sowohl für die Zehnjährigen als auch für die Vierzehnjährigen

in gleicher Weise in jeweils vier Gruppen zusammenfassen. Dabei stellt sich interessanterweise heraus, daß weitgehend in beiden Altersstufen jede Stichprobengruppe - mit Ausnahme der UA - jeweils nur eine Art der genannten Freizeitbetätigungen bevorzugt hat; besonders ausgeprägt gilt das für die Zehnjährigen. Bei ihnen stellt sich auch, ganz wie erwartet, tatsächlich heraus, daß sowohl die EG als auch die OA häufiger als die UA (EG: $p_e < .20$; OA: $p_e < .05$) und die ES (EG: $p_e < .10$; OA: $p_e < .05$) in ihrer Freizeit am liebsten gelesen haben. Auch im Alter von 14 Jahren zeigt sich diese Vorliebe noch deutlich, allerdings mit der Einschränkung, daß die Differenz diesbezüglich zwischen OA und UA statistisch nicht mehr bedeutsam ist (EG/UA: $p_e < .10$; EG/ES: $p_e < .01$; OA/ES: $p_e < .05$).

Während also bei den EG und den OA zu beiden Zeitpunkten das Lesen an erster Stelle der Freizeitbeschäftigungen steht, wird dagegen bei den ES vornehmlich die Neigung zur Geselligkeit sichtbar, die im Alter von 10 Jahren besonders deutlich hervortritt. Und zwar lieben sie in diesem Alter häufiger als die Kinder aller anderen Gruppen - hier statistisch interpretierbar jedoch nur häufiger als die OA und UA (je: $p_z < .10$) - das gemeinsame Spiel mit Gleichaltrigen.

> z. B. ".. hat mit Freunden Räuber gespielt, Buden gebaut, Zelte gebaut .." (ESm275); "hat meist mit Geschwistern gespielt, Indianer, mit kleinen Figuren und mit diese Autos" (ESm308); "hatte viele Kinder um sich und war am Spielen im Garten, mit 'nem Ball, so einem Seilchen zum Springen .." (ESw68).

Im Alter von 14 Jahren tritt auch bei ihnen diese Vorliebe nicht mehr so häufig auf; sie unterscheiden sich zu diesem Zeitpunkt nur noch schwach lediglich von den OA ($p_z < .2o$).

Nur bei den UA scheint es keinen gemeinsamen Schwerpunkt unter den bevorzugten Freizeitbetätigungen zu geben, in dem sie sich von allen anderen Gruppen unterscheiden. Zwar weisen sie mit 1o Jahren am häufigsten Freude an "körperlicher Ertüchtigung" auf,

> z. B. ".. mit dem Fahrrad Touren machen oder bei schönem Wetter schwimmen gehen.." (UAm8); ".. Fußballspielen an erster Stelle" (UAm94); "Radfahren und Rollschuhfahren.." (UAm191); "alles was mit Turnen zusammenhing" (UAw76) usw.

differieren diesbezüglich aber, statistisch gesehen, lediglich schwach mit den OA ($p_z < .2o$). Diese schwache Tendenz ist jedoch hauptsächlich darauf zurückzuführen, daß dieses Ergebnis überwiegend durch die UA-Jungen zustandekommt ($p_z < .1o$), denn bei den UA-Mädchen liegt derzeit der Schwerpunkt der Freizeitbeschäftigungen fast ausnahmslos bei den gestalterischen Tätigkeiten, wie z. B. malen, basteln, handarbeiten u. ä. ($p_z < .o5$). Mit 14 Jahren jedoch gibt es weder gemeinsam bei den UA noch nach Jungen und Mädchen getrennt eine besonders gehäuft auftretende Freizeitbetätigung.

Darüberhinaus kann man hier noch festhalten, daß gestalterische Tätigkeiten zu beiden Zeitpunkten bei allen Gruppen gleichermaßen beliebt sind. Ferner stellt sich heraus, daß sich die Jungen insgesamt - sowohl mit 1o Jahren als auch mit 14 Jahren -

am liebsten sportlich betätigen (1o J.: $p_z < .o5$; 14 J.: $p_z < .1o$), während die Mädchen insgesamt jeweils in ihrer Freizeit am liebsten lesen (je: $p_z < .o5$). Diese Differenz zwischen Jungen und Mädchen kommt vor allem durch die OA-Gruppe zustande.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß die einzelnen Gruppen vor allem im Alter von 1o Jahren in ihren Freizeitbeschäftigungen differieren, während sie mit 14 Jahren - mit Ausnahme des Lesens - weitgehend gleichhäufig dieselben Freizeitbetätigungen bevorzugen.

Da es bei den meisten Freizeitbeschäftigungen nicht sinnvoll erschien, danach zu fragen, von wem die Anregung dazu stammte - z. B. woher der Impuls zum Indianerspielen, Bäumeklettern, Radfahren, Ballspielen etc. kam - beschränkten wir uns darauf, uns zu erkundigen, ob die Eltern derzeit mit der jeweils bevorzugten Freizeitbetätigung ihrer Kinder einverstanden waren bzw. ob sie dagegen Einwände hatten. In der Annahme, daß die Eltern der UA und ES wahrscheinlich weniger leistungsorientiert sind und demnach vermutlich weniger anspruchsvolle Freizeitbeschäftigungen von ihren Kindern erwarten, sollte hier geprüft werden, ob diesen beiden Elterngruppen die "liebste" Freizeitbetätigung ihrer Kinder häufiger als den EG- und OA-Eltern ohne irgendwelche Einwände gefiel. Insgesamt gibt es hierbei nur sehr schwache Gruppenunterschiede, jedoch in der erwarteten Richtung. Und zwar sind die ES- und UA-Eltern fast ausnahmslos mit der bevorzugten Freizeitbeschäftigung ihrer

derzeit Zehnjährigen einverstanden gewesen; sie unterscheiden sich damit allerdings nur von den OA-Eltern (je: $p_e < .20$), denen häufiger die "liebste" Freizeitbetätigung ihrer Kinder gar nicht

> z. B. "mir gefiel das nicht, ich hätte gerne gehabt, wenn er sich anders betätigt hätte, wenn er gesessen und gelesen hätte oder sich technisch interessiert hätte; haben ihm einen Stabilbaukasten geschenkt, aber ..." (OAm1o6)

bzw. nur mit Einschränkungen gefiel,

> z. B. ".. es hat oft Schimpfe gegeben (wegen des Fußballspielens), er vergaß sich, er vergaß immer das Nachhausekommen dabei, verdarb sich häufig die Schuhe .." (OAm63); "lesen hab ich ganz gerne gesehen, wenn es mit Maßen zuging, ich habe oft schimpfen müssen, wenn es zu schnell durchgelesen wurde .." (OAw48)

oder die darüberhinaus auch gerne andere Betätigungen gesehen hätten.

> z. B. ".. wir hätten ihn aber auch gerne mal auf dem Fußballplatz gesehen, daß er sich da mal so ein bißchen ausarbeitet .." (OAm1o4); "manchmal war es mir auch schon ein bißchen zu viel, das ist auch zu anstrengend, immer lesen und lesen, ich hätte auch ganz gerne mal gesehen, wenn sie mal was anderes gemacht hätte, z. B. mal ein bißchen Handarbeit, da mußte ich immer dahintersitzen .." (OAw2o6).

Bezüglich der Vierzehnjährigen sind es nur noch die ES-Eltern, die - mit nur einer Ausnahme - immer mit der derzeit bevorzugten Freizeitbeschäftigung ihrer Kinder einverstanden gewesen sind; sie weichen darin nicht nur von den OA- sondern hier auch von den EG-Eltern ab (je: $p_e < .20$). Denn diese bemängelten

häufiger entweder die Intensität bzw. Ausschließlichkeit, mit der die Jugendlichen der betreffenden Tätigkeit in ihrer Freizeit nachgingen,

> z. B. ".. das einzige, was ich mal gesagt hab', du dürftest dich sportlich ein bißchen mehr betätigen ..., ein Kind, was sehr viel im Haus ist, muß man ja mal raustreiben, muß ja mal frische Luft haben ..." (EGm56); "mich stört nur, daß es jeden Tag ein Muß ist" (Tochter hat jeden Tag drei Pferde zu versorgen und zu bereiten!) (EGw22) ; "mein Mann würde ganz gerne mal sehen", wenn er mit ihm in den Bastelkeller ginge, er "ist aber gar nicht praktisch" (OAm221); "gefiel mir schon, nur hab ich manchmal gesagt, du übertreibst das mit dem Lesen" (OAw206).

oder aber brachten manchmal sogar heftige Einwände gegen die bevorzugte Freizeitbeschäftigung vor, weil sie lieber eine andere Tätigkeit gesehen hätten.

> z. B. "ich war damit nicht zufrieden", ich hätte gern gesehen, "daß sie sich mit den anderen Klassenkameradinnen viel mehr treffen würde, und daß sie gemeinschaftlich was unternehmen würden, oder (daß sie) mehr Sport treiben würde" (EGw122); "wir waren schockiert darüber, z. B. mein Mann und ich waren große Sportler, haben Siege geholt ..., aber da wollen alle (unsere) Kinder nicht rein" (OAm104).

Demnach kann man wohl annehmen, daß vor allem die OA-, aber auch die EG-Eltern vermutlich häufiger als die Eltern der beiden anderen Gruppen versucht haben, auf die Freizeitbeschäftigung ihrer Kinder lenkend und fördernd Einfluß zu nehmen.

8.2.3.2 Außerschulischer Unterricht

Erfahrungsgemäß gibt es in allgemeinbildenden Schulen in fast jeder Klasse eine Reihe von Schülern, die neben dem regulären Schulunterricht noch zusätzlich Unterricht erhalten - z. B. Klavier-, Turnstunden o. ä. - der freiwillig ist und meistens auf Privatinitiative zurückgeht, so daß dadurch diesen Kindern gegenüber allen anderen weitere Anregungen zuteil werden. Neben der Feststellung allgemeiner Gruppenunterschiede sollte überprüft werden, ob solche zusätzliche Unterrichtung bei den EG und den OA häufiger vorkommt als bei den beiden übrigen Gruppen bzw. nur bei den EG häufiger und bei den ES seltener als bei allen anderen Gruppen anzutreffen ist. Diesen Hypothesen liegt die Annahme zugrunde, daß eine zusätzliche Unterrichtung der Kinder wohl ausnahmslos die Befürwortung der Eltern voraussetzt, da sie meistens mit finanziellen Aufwendungen, wie Unterrichtsgeld, Anschaffung z. B. von Musikinstrumenten oder Sportkleidung, Fahrgeld u. ä., verbunden ist; die Bereitschaft, für so etwas Geld auszugeben, wird bei bildungsaufgeschlossenen Eltern häufiger vermutet.

Wie erwartet, stellt sich heraus, daß sowohl die EG als auch die OA häufiger als die UA (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .10$) und die ES (EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .01$) außerschulischen Unterricht erhalten haben. Aber nur die ES unterscheiden sich diesbezüglich von allen anderen Gruppen, also auch den UA ($p_e < .20$), während die EG und die OA hier nicht voneinander abweichen.

Erwähnenswert ist noch, daß den Jungen insgesamt seltener als den Mädchen ($p_z < .20$) ein zusätzlicher Unterricht zuteil wurde.

Hinsichtlich der Frage, welche Art von zusätzlichem Unterricht die Kinder bekommen haben - es handelt

sich dabei entweder um Musik- oder Sportstunden oder beides - treten keinerlei Gruppenunterschiede auf. Nur die Jungen insgesamt unterscheiden sich auch hier von den Mädchen; und zwar sind sie bedeutend häufiger als jene zusätzlich in Sport unterrichtet worden ($p_z < .05$).

Bei der Überprüfung, ob die Kinder eine Art Unterricht oder verschiedene, also mehrere Arten von Unterricht erhalten haben, ergeben sich ebenfalls keine Gruppendifferenzen.

Darüberhinaus war es nun noch interessant, zu vergleichen, in welchem Alter den Kindern erstmals außerschulischer Unterricht zuteil wurde, und über wieviel Jahre hinweg sie daran teilgenommen haben. Die oben dargestellten Hypothesen bezüglich der Vorkommenshäufigkeit von zusätzlichem Unterricht lassen sich auch hier auf diese beiden Fragestellungen übertragen. Demnach kann man vermuten, daß die EG und die OA bzw. nur die EG nicht nur häufiger als die anderen Gruppen, sondern auch schon früher und über längere Zeit hinweg außerschulischen Unterricht erhalten haben.

Zunächst kann man festhalten, daß es hinsichtlich Anfangsalter und Unterrichtsdauer hier zwischen OA und UA keine Unterschiede gibt. Dagegen weisen diesbezüglich EG und OA Differenzen auf, was besonders bemerkenswert ist, da sie hinsichtlich der Vorkommenshäufigkeit von außerschulischem Unterricht nicht voneinander abweichen. Hier jedoch zeigt sich, daß die EG nicht nur häufiger schon zu einem früheren Zeitpunkt, d. h. hier noch während der Grundschulzeit, mit außerschulischem Unterricht begonnen haben (OA: $p_e < .10$), sondern auch häufiger über längere

Zeit hinweg daran teilgenommen haben (OA: $p_e < .10$).

Ferner bleibt noch zu erwähnen, daß die ES, die - wie wir gesehen haben - seltener als alle anderen Gruppen außerschulischen Unterricht erhalten haben, außerdem noch häufiger als alle anderen Gruppen nur kurze Zeit, d. h. hier 3 Jahre und weniger, zusätzlich unterrichtet worden sind (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .20$; UA: $p_e < .10$).
Ein gegensätzliches Ergebnis zeigt sich aber bei den Jungen- und Mädchengruppen. Denn obwohl die Jungen insgesamt einerseits seltener als die Mädchen insgesamt an außerschulischem Unterricht teilgenommen haben (s. o.), haben sie andererseits nicht nur häufiger schon früher, d. h. mit 7 Jahren und jünger, damit begonnen ($p_z < .20$), sondern auch häufiger über viele Jahre hinweg, d. h. hier 6 Jahre und länger, diesen Unterricht mitgemacht ($p_z < .10$).

Da uns in diesem Kapitel besonders die Herkunft des Anregungsangebotes interessiert, wollen wir hier abschließend noch untersuchen, wer den Anstoß zur Teilnahme an einem außerschulischen Unterricht gegeben hat. Zwar kann man wohl allgemein davon ausgehen, daß alle Eltern diesen Unterricht befürwortet haben, doch ist es schließlich ein Unterschied, ob sie ihn z. B. selbst dem Kind nahegelegt haben, oder aber ob sie vielleicht nur dem Drängen des Kindes nachgegeben haben.
In erster Linie sollte hier der Vermutung nachgegangen werden, ob bei den EG und den OA möglicherweise die Anregung häufiger von den Eltern gekommen ist, während bei den UA und den ES der Anstoß dazu

eventuell öfter von außen, d. h. hier von der Schule oder von Gleichaltrigen, gegeben worden ist. Es zeigt sich jedoch, daß die Ergebnisse nur teilweise dieser Annahme entsprechen, und zwar insofern, als auf der einen Seite nur bei den EG - nicht auch bei den OA - überwiegend der erste Impuls für einen außerschulischen Unterricht vom Elternhaus ausging,

> z. B. "das(Klavierspielen) liegt bei uns in der Familie, schon der Großvater konnte sehr gut spielen, beide Eltern spielen..." (EGm61); "das haben wir gewünscht, weil es eben gut ist; ich hab früher viel Sport getrieben, und ich fand es ganz richtig, daß er auch Sport treibt" (EGm97); ".. ich hab es bei allen vier Kindern durchgesetzt, daß sie diesen Elementarunterricht (Flöte) mitmachten" (EGw22); "haben wir gewünscht; wir spielen alle Klavier und wir wissen, wie schön es ist, später, wenn man es kann, und daß sehr viele Kinder sagen, wir haben keine Lust dazu und die dann nachher kommen und den Eltern berechtigte Vorwürfe machen und sagen, ihr hättet das durchsetzen sollen; und damit das nicht passiert,setzen wir das durch, und sie hat genau wie unsere anderen Kinder bis zum Abitur Klavierstunden" (EGw86).

und auf der anderen Seite nur die ES - nicht auch die UA - von außen, d. h. hier ausschließlich durch die Schule, dazu angeregt worden sind.

> z. B. "das ging von der Schule aus; sie kam damit heran und dann haben wir ihr die Sachen gekauft .. und da haben wir gesagt, ja, wenn du Lust hast, kannst du das machen" (ESw277); "von der Schule aus, da wollte sie das auch mitmachen" (ESw343).

Dagegen verhalten sich die OA und die UA diesbezüglich entgegen unserer Erwartung: während nämlich

einerseits bei den UA keine der verschiedenen Anregungsformen besonders ausgeprägt ist, kam andererseits bei den OA der erste Anstoß für einen außerschulischen Unterricht nicht, wie erwartet, besonders häufig vom Elternhaus, sondern - ebenso wie bei den ES - fast ausschließlich von außen, bei ihnen jedoch vornehmlich von Gleichaltrigen.

> z. B. ".. kam sie einmal mit an, durch Freundinnen hier" (OAw161); "ich glaube, sie sind damals durch Freunde drauf gekommen, sein Bruder und er .." (OAm81).

Weniger allgemein ausgedrückt, kann man hier festhalten, daß bei den EG häufiger als bei den ES ($p_e < .10$), aber auch als bei den OA ($p_z < .10$) die Eltern diesen zusätzlichen Unterricht wünschten, während entsprechend - d. h. im Vergleich zu den EG - bei den OA ($p_z < .10$) die Anregung dazu häufiger durch Gleichaltrige und bei den ES ($p_e < .05$) häufiger durch die Schule erfolgte. Die UA jedoch weisen hierbei mit keiner anderen Gruppe statistisch bedeutsame Unterschiede auf.

Bemerkenswert ist es noch, daß bei den Mädchen insgesamt bedeutend häufiger als bei den Jungen ($p_z < .01$) der Impuls für den außerschulischen Unterricht durch die Schule gesetzt wurde; dagegen besteht bei den Jungen insgesamt eine schwache Tendenz dafür, daß sie häufiger als die Mädchen ($p_z < .20$) dazu durch ihr Elternhaus angeregt worden sind. Möglicherweise rührt dieser Unterschied daher, daß die Mädchen eventuell leichter für eine Sache zu begeistern oder für Anregungen von außen zugänglicher sind,

zumal dann, wenn sie von der Autorität ausstrahlenden Institution "Schule" herrühren; bei den Jungen dagegen könnte man vermuten, daß sie weniger freiwillig an solchem zusätzlichen Unterricht teilnehmen, sondern sich dann eher dem Wunsch der Eltern "beugen".

8.2.3.3 Mitgliedschaft in einem Verein

Bei der Behandlung der kulturellen Interessen der Eltern haben wir bereits mitgeteilt (vgl. 8.1.3.2), daß WURZBACHER & KIPP (1968) auf die sozialisierende Wirkung von Vereinsmitgliedschaften der Eltern aufmerksam gemacht haben. Die Autoren konnten zeigen, daß die Kinder, deren Eltern in ihrer Jugend einer freiwilligen Organisation angehört haben, sich häufiger ebenfalls einem Verein oder einer Gruppe anschließen. ALMOND & VERBA (1963), die in ihrer internationalen Vergleichsstudie den gleichen Zusammenhang bestätigt haben, betonen darüberhinaus die besondere Bedeutung dieses Zusammenhanges gerade für die unteren Bildungsschichten, da diesen sonst im allgemeinen nur wenige Anregungen zuteil werden.

Aufgrund dieser Befunde war es naheliegend, hier - neben der Feststellung allgemeiner Gruppenunterschiede - in erster Linie die Bereitschaft bei Eltern und Kindern, sich zu organisieren, miteinander zu vergleichen. Zieht man die oben dargestellten Ergebnisse bezüglich einer Mitgliedschaft der Eltern in Vereinen oder Verbänden (vgl. 8.1.3.2) zur Hypothesenbildung heran, so kann man demnach hier vermuten, daß einerseits die ES seltener und andererseits die EG häufiger - jeweils im Vergleich mit allen anderen Gruppen - solche Mitgliedschaften aufweisen.

Darüberhinaus sollten auch noch die folgenden Annahmen überprüft werden:

- Da MALETZKE (1959, S. 125) zeigen konnte, daß "die Mittelschüler deutlich am stärksten, die Volksschüler am wenigsten 'organisiert' sind, kann man hier die Hypothese ableiten, daß bei den OA möglicherweise eine größere Bereitschaft vorliegt, sich zu organisieren, als bei den UA.

- Analog des Befundes, daß Männer im allgemeinen häufiger als Frauen Freizeitorganisationen angehören (z. B. MAYNTZ 1958; ALMOND & VERBA 1963), fand auch MALETZKE (1959), daß die Jungen deutlich häufiger "organisiert" sind als die Mädchen. Es sollte deshalb festgestellt werden, ob dieses Ergebnis auch für unsere Stichprobe zutrifft.

Vergleicht man zunächst Eltern und Kinder im Hinblick auf den prozentualen Anteil von Vereinsmitgliedern zum Zeitpunkt der Erhebung, so stellt man fest, daß ebenso viele Jugendliche (45 Prozent von 75) wie Väter einerseits und Mütter andererseits - der Unterschied zu den Müttern (vgl. 8.1.3.2) ist nur unbedeutend - einer Organisation angehören. Darüberhinaus entspricht der Anteil an jugendlichen Vereinsmitgliedern genau dem Prozentsatz, den MALETZKE (1959) für seine fünfzehn- bis zwanzigjährigen Jugendlichen angab. ROSENMAYR u. a. (1966) dagegen fanden etwa zwei Drittel ihrer Jugendlichen in Vereinen und Gruppen organisiert. Auf eine so hohe Beteiligung kommen wir in unserer Stichprobe nur dann, wenn wir die derzeitigen Vereinsmitglieder mit denjenigen Jugendlichen zu einer Gruppe zusammenfassen, die zwar zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht mehr, aber früher einem Verein oder einer Gruppe angehört

haben; das sind insgesamt rund 77 Prozent (58 von 75) unserer Gesamtstichprobe.
Demnach haben nur rund 23 Prozent (17 von 75) unserer Stichprobe nie eine Gruppenmitgliedschaft kennengelernt. Genau entsprechend der oben formulierten Hypothese sind unter diesen die ES besonders zahlreich vertreten; sie unterscheiden sich diesbezüglich hochsignifikant von allen anderen Gruppen (je: $p_e < .001$). Die oben vermutete geringere Aufgeschlossenheit für Gruppenmitgliedschaften bei den ES läßt sich darüberhinaus noch differenzierter bestätigen. Denn sie sind nicht nur häufiger nie organisiert gewesen, sondern gehörten öfter als alle anderen Gruppen (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .10$; UA: $p_e < .10$) nur früher einmal einem Verein an und weisen ferner bedeutend seltener als alle anderen Jugendlichen zum Zeitpunkt der Erhebung eine Gruppenmitgliedschaft auf (EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .001$; UA: $p_e < .01$).

Während sich der oben dargestellte, erwartete Zusammenhang bezüglich der Organisationsbereitschaft von Eltern und Kindern bei den ES voll bestätigt, läßt er sich dagegen bei den EG nicht so deutlich nachweisen. Zwar unterscheiden sie sich, wie wir gesehen haben, bedeutsam von den ES, jedoch kommt die bei ihnen erwartete größere Bereitwilligkeit, sich einer Gruppe anzuschließen, auch im Vergleich zu den beiden Untersuchungsgruppen nur teilweise zum Ausdruck; denn man findet bei ihnen lediglich häufiger als bei den UA ($p_e < .10$) - nicht auch bei den OA - mehr als eine Vereinsmitgliedschaft.

Auch zur Stützung der Annahme, daß die OA möglicherweise häufiger Organisationen beitreten als die UA, läßt sich nur ein ähnlich schwacher Hinweis feststellen; und zwar weisen die OA, ebenso wie die EG,

häufiger als die UA ($p_e < .20$) Mehrfachmitgliedschaften auf.
Darüberhinaus treten keine weiteren Gruppenunterschiede auf. Auch Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht, wie erwartet, hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Gruppenmitgliedschaften.

Ebenso wie bei den Eltern, interessierte es uns auch hier, welcher Art Verein oder Gruppe die Jugendlichen angehören bzw. früher angehört haben. Aber genauso wie bei den Erwachsenen zeigen sich auch hier kaum Gruppenunterschiede. Während sich bei den Eltern lediglich die ES-Mütter durch ihre gemeinnützige Betätigung herausheben, fallen bei den Jugendlichen nur die OA-Mädchen auf, weil sie seltener als die Mädchen aller anderen Gruppen vereinsmäßig Sport betrieben haben; sie unterscheiden sich darin allerdings nur bedeutsam von den EG- ($p_z < .01$) und UA-Mädchen ($p_z < .05$). Aber auch von den OA-Jungen weichen sie diesbezüglich auffallend ab ($p_z < .01$). Stattdessen haben sie sich öfter als die EG-Mädchen ($p_z < .20$) einer Musikgruppe und häufiger als die OA-Jungen ($p_z < .20$) einer Jugendgruppe angeschlossen.

Es bleibt noch zu ergänzen, daß auch in unserer Stichprobe die Mitgliedschaften der Jugendlichen in Sportvereinen, ebenso wie bei MALETZKE (1959) und bei ROSENMAYR (1963) beschrieben, mit rund 62 Prozent (36 von 58) ein deutliches Übergewicht aufweisen.

Hinsichtlich der Frage, mit welchem Alter die Jugendlichen erstmals einem Verein oder einer Gruppe beigetreten sind, liegt hier die Vermutung zugrunde, daß bei den EG dieser Zeitpunkt früher

liegt als bei allen anderen Gruppen. Diese Annahme läßt sich aus den beiden folgenden Befunden ableiten: einerseits konnten ROSENMAYR u. a. (1966, S. 65) zeigen, daß sich der Gruppenbeitritt der Heranwachsenden "vorwiegend auf Wunsch oder zumindest mit Zustimmung der Eltern" vollzieht; andererseits haben wir gesehen, daß die EG-Eltern häufiger Vereinsmitgliedschaften aufweisen als die Eltern aller anderen Gruppen (vgl. 8.1.3.2), so daß man - das oben zitierte Ergebnis von WURZBACHER & KIPP (1968) bedenkend - wohl davon ausgehen kann, daß sie eher bereit sein werden, eine Gruppenmitgliedschaft ihrer Kinder zu befürworten bzw. selbst anzuregen, als solche Eltern, die selbst keine Mitgliedschaft aufweisen oder gar kennengelernt haben.

Unsere Annahme bestätigt sich tatsächlich, denn die EG haben sich häufiger als alle anderen Gruppen schon früher einer Organisation angeschlossen, und zwar öfter als die OA ($p_e < .20$) und die UA ($p_e < .20$) noch während der Grundschulzeit und ebenfalls häufiger als die OA ($p_e < .10$) und die ES ($p_e < .20$) bereits bis zum Alter von 10 oder 11 Jahren.
Weitere Gruppenunterschiede treten nicht auf.

Was nun die Dauer der Mitgliedschaften anbelangt[1], liegt hier aufgrund der schon beleuchteten Freude an Organisationen und dem Beitrittsalter der Jugendlichen die Vermutung nahe, daß die EG häufiger längere - bzw. die ES häufiger kürzere Vereinsmitgliedschaften aufweisen als jeweils alle anderen Gruppen.

---

1) Ebenso wie bei den Eltern ging bei mehreren Mitgliedschaften jeweils die mit der längsten Dauer in die Verrechnung ein.

Die Ergebnisse entsprechen in der Tat - wenn auch z. T. nur tendenzmäßig - ganz dieser Annahme; denn einerseits haben die ES öfter als alle anderen Jugendlichen nur maximal drei Jahre einer Gruppe angehört (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .20$; UA: $p_e < .20$), während sich andererseits die EG häufiger als alle anderen Gruppen (OA: $p_e < .20$; UA: $p_e < .10$; ES: $p_e < .20$) sechs Jahre und länger einem Verein angeschlossen haben.
Interessanterweise weichen die Jungen und Mädchen insgesamt hinsichtlich der Dauerhaftigkeit ihrer Gruppenmitgliedschaften ebenso wie ihre Mütter und Väter voneinander ab; denn die Mädchen weisen insgesamt öfter als die Jungen kürzere Mitgliedschaften von nur einem Jahr und weniger ($p_e < .10$) bzw. nur drei Jahren und weniger ($p_e < .10$) auf.
Demnach besteht hier der Unterschied zwischen den Geschlechtern - sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den Eltern - nicht, wie erwartet, in der Häufigkeit sondern in der Dauerhaftigkeit ihrer Gruppenmitgliedschaften.

Abschließend sollte auch hier beleuchtet werden, woher bei den Jugendlichen die Anregung für ihren Gruppenbeitritt stammte. Da man, wie wir schon mehrfach mitgeteilt haben (s. o.), aufgrund der Ergebnisse z. B. von WURZBACHER & KIPP (1968) und ALMOND & VERBA (1963) einen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit der Eltern zu Vereinen und der Aufgeschlossenheit ihrer Kinder für Gruppenmitgliedschaften annehmen kann, kann man hier erwarten, daß der Gruppenbeitritt bei den EG öfter als bei allen anderen Jugendlichen durch ihre Familien bzw. bei den ES öfter von außen, d. h. hier entweder durch die Schule oder durch Gleichaltrige, initiiert worden ist.

Darüberhinaus sollte überprüft werden, ob bei den OA möglicherweise häufiger als bei den UA der Impuls für eine Gruppenmitgliedschaft von den Eltern stammt.

Die große Bedeutung, die ROSENMAYR u. a. (1966) dem Einfluß der Familien auf den Gruppenbeitritt der Jugendlichen beimessen, läßt sich hier nicht feststellen, denn nur weniger als ein Drittel der Mitgliedschaften insgesamt (rund 28 Prozent von 58) kamen aufgrund familiärer Anregungen zustande.

> z. B. ".. kam durch uns, ist auch (Anm.: wie der Klavierunterricht) so eine Selbstverständlichkeit, weil wir es alle tun.." (EGw86); ".. mein Mann hat das oft gesagt.." (OAm7); "ich hab es damals angeregt, weil ich ja auch mich mit dem Gedanken trug, er sollte auf die höhere Schule, dann ist das nicht verkehrt, dann lernt er schon ein bißchen Latein .." (UAm31); "durch uns; wir empfanden es wirklich als notwendig, wegen Haltungsschäden, und in der Schule ließ die Turnstunde ja sehr zu wünschen übrig; es war einfach notwendig .." (UAw1o3).

Auch die Schule bzw. Pfarre hatte in gleicher Weise wie die Familien mit ebenfalls insgesamt rund 28 Prozent (von 58) nur geringen Anteil an der Initiierung von Gruppenmitgliedschaften.

> z. B. ".. wurde von der Schule angeregt" (EGm1o9); ".. wurde von der Pfarre gewünscht.." (OAm1o6) u. ä.

Dagegen geht der Entschluß der Jugendlichen, einem Verein oder einer Gruppe beizutreten, mit rund 44 Prozent (von 58) weitaus am häufigsten auf die Anregung durch Gleichaltrige zurück.

z. B. ".. durch einen Klassenkameraden, ist dann einfach begeistert gewesen und dabeigeblieben" (EGm82); ".. durch junge Mädchen, die da schon drin sind, die haben sie angesprochen" (EGw126); "durch andere Kinder, die auch hingingen.." (OAm1o4); ".. auch durch Freundinnen.." (OAw29); ".. durch einen Schulkamerad, ich glaube der hat ihn mal mitgeschleift .." (UAm176); "vermutlich durch eine Freundin" (UAw258); "durch einen Schulkollegen" (ESm273) usw.

Bezüglich der Herkunft der Anregung zu einer Gruppenmitgliedschaft gibt es hier kaum Gruppenunterschiede. Allerdings wurde bei den ES, genau wie erwartet, der Impuls dafür häufiger als bei allen anderen Jugendlichen (EG: $p_e < .2o$; OA: $p_e < .1o$; UA: $p_e < .o5$) von außen herangetragen, und zwar von der Schule oder der Pfarre. Der Wunsch der Eltern scheint dagegen lediglich bei den EG-Mädchen im Vergleich zu den EG-Jungen ($p_z < .2o$) und bei den OA-Jungen gegenüber den OA-Mädchen ($p_z < .1o$) eine Rolle zu spielen. Jedoch hinsichtlich der Anregung durch Gleichaltrige unterscheiden sich die Gruppen überhaupt nicht. Auch zwischen OA und UA gibt es hier keinerlei bedeutsame Differenzen.

8.3 Zusammenfassung der bedeutsamsten Befunde bezüglich des familiären Anregungsangebotes

Bei einer Zusammenschau unserer Ergebnisse hinsichtlich des kulturellen Milieus der Eltern (vgl. 8.1), das sich u. E. den Kindern ständig gleichsam als ein Anregungspotential darbietet, drängt sich die ohnehin naheliegende Annahme auf, daß die sog. kulturellen Interessen der Eltern deutliche Be-

ziehungen zu deren sozio-ökonomischen Gegebenheiten, insbesondere zur berufsbedingten sozialen Stellung der Familien, zum Ausbildungsstand der Eltern und wahrscheinlich auch zum Familieneinkommen aufweisen.

Geht man einmal davon aus, daß ein reges Informationsbedürfnis mit Sicherheit eine Voraussetzung für Berufe mit Führungspositionen darstellt, so verwundert es nicht, daß sich z. B. herausstellt, daß die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) häufiger als die der Underachiever (UA) und der erwartungsgemäß Schwachen (ES) nicht nur zum Zeitpunkt der Erhebung täglich eine Zeitung beziehen, sondern auch - und hier ebenso, wenn auch nur andeutungsweise, die Eltern der Overachiever (OA) - zu den langjährigen, regelmäßigen Zeitungslesern gehören.
Während sich die Elterngruppen einerseits zwar nicht, wie erwartet, hinsichtlich der Benutzungsintensität ihres Fernsehgerätes, d. h. hinsichtlich Häufigkeit und Dauer des Fernsehens, unterscheiden - denn fernzusehen scheint sich allgemein größter Beliebtheit zu erfreuen - so spricht andererseits jedoch die Bevorzugung einzelner Fernsehsendungen ganz für unsere Annahme. Es zeigt sich nämlich, daß die Väter der erwartungsgemäß Guten (EG) und ebenso, ganz wie erwartet, die Väter der Overachiever (OA) deutlich häufiger aktuelle, politische Sendungen bevorzugen, während die Väter der erwartungsgemäß Schwachen (ES) am liebsten "leichte" Unterhaltungssendungen sehen. Desgleichen wird auch bei den Vätern der Underachiever (UA) eine Vorliebe für "leichte" Unterhaltungssendungen sichtbar; sie unterscheiden sich diesbezüglich allerdings nur von den Vätern der Overachiever (OA).

Schon allein diese Ergebnisse, die u. E. deutlich eine gewisse Aufgeschlossenheit für aktuelles Zeitgeschehen dokumentieren, legen den Schluß nahe, daß dieses Interesse an aktueller Information u. a. sicherlich die häufig aufwärtsmobil verlaufende Berufsentwicklung der Väter der erwartungsgemäß Guten (EG) undder Overachiever (OA) begünstigt hat. Allerdings muß man auch sehen, daß diese beiden aufstiegsorientierten Vätergruppen aufgrund der von ihnen erreichten beruflichen Stellungen nun auch eher gleichsam dazu verpflichtet sind, stets gut informiert zu sein.

Darüberhinaus stellt ein unterschiedlich ausgeprägtes Informationsbedürfnis auch eine Erklärungsmöglichkeit für unsere Ergebnisse hinsichtlich des Interesses der Eltern an Büchern dar. Denn man findet z. B., daß der Besitz von Nachschlagewerken bei den Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) am meisten verbreitet ist, während die Eltern der erwartungsgemäß Schwachen (ES) häufiger als alle anderen Elterngruppen entweder gar nicht oder über weniger Nachschlagewerke verfügen. Daß die Väter der Overachiever (OA) häufiger als die der Underachiever (UA) und erwartungsgemäß Schwachen (ES) ein Nachschlagewerk benutzen, paßt gut in das Bild dieser offenbar aufstiegsorientierten Vätergruppe.

In ähnlicher Weise lassen sich auch die Motive interpretieren, die die Eltern für ihre Mitgliedschaften vornehmlich in Buchgemeinschaften, die übrigens allgemein weit verbreitet sind, angeben. Während naheliegenderweise die "Freude am Lesen" am häufigsten als Motiv für solche Mitgliedschaften genannt wird, offenbart sich jedoch, interessanterweise aber nur

bei den Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) und der Overachiever (OA), ein weiteres Motiv als wesentlich, nämlich die durch Vertrag eingegangene Verpflichtung, regelmäßig Bücher abzunehmen. Der Absicht, sich mit Hilfe eines Vertrages gegen seine oft latent - oder einfach nur unerfüllt bleibenden Wünsche bezüglich des Anschaffens von Büchern zu wehren, könnte man einerseits ebenfalls ein stetiges Streben unterstellen, sich Informationen verfügbar zu machen bzw. den Wunsch, stets "auf dem laufenden zu sein"; und ein solches Bemühen kann man sich dadurch erleichtern, wenn man sich regelmäßig Angebote ins Haus schicken läßt. Andererseits jedoch ist hinreichend bekannt, daß Bücher als Statussymbol gelten, und man ist deshalb nicht überrascht, daß gerade bei den Familien der erwartungsgemäß Guten (EG) und der Overachiever (OA), deren soziales Aufstiegsstreben sich ja bereits mehrfach abgezeichnet hat, der vertraglich begründete Zwang zur Abnahme von Büchern eine Rolle spielt.

Die aufgrund von Literaturberichten erwartete Beziehung zwischen dem Ausbildungsstand der Eltern und der Art ihrer Freizeitgestaltung läßt sich auch hier, vor allem anhand von zwei Befunden stützen. Und zwar zeigt sich einerseits bei der Auswahl von Fernsehsendungen, daß die Mütter der erwartungsgemäß Guten (EG) öfter einer "anspruchsvollen" Unterhaltungssendung den Vorrang geben, während alle anderen Mütter sich am liebsten für "leichte" Unterhaltung entscheiden. Der "höhere" Ausbildungsgrad der Mütter der erwartungsgemäß Guten (EG) bietet sich u. E. hierfür als Erklärung an.

Andererseits lassen sich unsere Hinweise dafür, daß die Eltern der erwartungsgemäß Schwachen (ES) eher passiven Freizeitbeschäftigungen zuneigen, in analoger Weise interpretieren.

Passiv verhalten sich die Väter der erwartungsgemäß Schwachen (ES) auch gegenüber Organisationen. Denn es zeigt sich, daß die Väter der erwartungsgemäß Schwachen (ES) häufiger als die Väter aller anderen Gruppen nie einem Verein angehört haben und auch zum Zeitpunkt der Erhebung keine Gruppenmitgliedschaft aufweisen. Dagegen findet man, aufgrund des oft beschriebenen Zusammenhangs zwischen Vereinszugehörigkeit und Sozialstatus erwartungsgemäß, daß sich die Väter der erwartungsgemäß Guten (EG) häufiger mehrfach organisiert haben.

Wir möchten die Betrachtung des kulturellen Milieus der Eltern nicht abschließen, ohne auch auf den finanziellen Aspekt der von uns angesprochenen Interessen hinzuweisen. Wir sind zwar davon überzeugt, daß die intellektuellen Interessen in erster Linie durch Faktoren wie die soziale Herkunft oder die zuteilgewordene Ausbildung geprägt werden, jedoch sollte man u. E. auch nicht übersehen, daß das Pflegen all dieser Interessen meistens mit finanziellen Aufwendungen verbunden ist, die den Familien, die über ein relativ hohes Einkommen verfügen - hier die Familien der erwartungsgemäß Guten (EG) und Overachiever (OA) - mit Sicherheit leichter fallen.

Überblickt man die Ergebnisse bezüglich der Anregungen, die sich den Kindern außerhalb der Schule "direkt" boten (vgl. 8.2), so scheint es unumgänglich,

zunächst einen u. E. sehr wesentlichen Befund hervorzuheben, der zwar ursprünglich nur eine indirekte Beziehung zum kindlichen Anregungsangebot aufweist, dieses jedoch offenbar gravierend beeinflußt hat: dieser Befund betrifft die Art und Weise, wie die Kinder lesen gelernt haben, d. h. ob es ihnen leicht oder schwer gefallen ist.

Gehen wir zunächst einmal auf die geradezu lebensbestimmende Bedeutung ein, die der Fähigkeit, gut und richtig lesen zu können, in einer Gesellschaft wie der unseren zukommt. Nur selten vergegenwärtigt man sich, daß die Wissensvermittlung in einer industrialisierten Gesellschaft im wesentlichen über das Schrifttum erfolgt. Umfassende intellektuelle Förderung ist demzufolge ohne das geschriebene Wort kaum vorstellbar. Obwohl die Feststellung, "wer nicht lesen kann, muß dumm bleiben" heute längst nicht mehr so zwingend ist wie früher, denn der Hörfunk und vor allem das Fernsehen haben sich zu Medien breiter Wissensvermittlung entwickelt, so ist doch - nicht zuletzt dank der weltweiten, intensiven Beschäftigung mit dem Phänomen "Legasthenie" (Lese-Rechtschreib-Schwäche) - heute hinreichend bekannt, daß eine irgendwie gestörte Lesefähigkeit schwerwiegende Folgen sowohl intellektueller als auch psychischer Natur nach sich ziehen kann. Demzufolge ist man auch keineswegs überrascht, hier deutliche Beziehungen zwischen den Modalitäten des Lesenlernens und dem Schulerfolg der Kinder zu finden. Es zeigt sich nämlich, daß die erwartungsgemäß Guten (EG) und die Overachiever (OA) vorwiegend leicht lesen gelernt haben, während die Underachiever (UA) und die erwartungsgemäß Schwachen (ES) dabei häufig

mit Schwierigkeiten kämpfen mußten. Die erwartungsgemäß Schwachen (ES) lernten sogar häufiger als alle anderen Kinder nur mit großen Schwierigkeiten lesen.

Diesem Ergebnis entsprechen auch alle anderen Befunde, die mit der Fähigkeit des Lesenkönnens zusammenhängen. Denn man stellt einerseits fest, daß die erwartungsgemäß Guten (EG) und die Overachiever (OA) immer, schon von der Grundschulzeit an, viel gelesen haben, daß bei ihnen, mit ca. 1o Jahren das Lesen die liebste Freizeitbeschäftigung darstellte, daß sie zahlreich und schon frühzeitig begonnen haben, sich Bücher in Leihbibliotheken auszuleihen und als besonders langjährige Benutzer solcher Bibliotheken gelten können und daß sie als Zehnjährige lieber Bücher, also ganze Texte, statt Comics gelesen haben.

Andererseits wird deutlich, daß sowohl die Underachiever (UA) als auch besonders die erwartungsgemäß Schwachen (ES) während ihrer ganzen Schulzeit eher wenig oder fast gar nicht gelesen haben. Demnach überrascht es nicht, daß im Alter von 1o Jahren ihr bevorzugter Lesestoff nicht Bücher sondern Comics waren, d. h. mit Sprachfetzen versehene Bildgeschichten. Daß Kinder, die nur mit Mühe, ja großer Anstrengung lesen können, Informationen jeglicher Art lieber Bildern als Texten entnehmen, liegt auf der Hand. Das erklärt u. E. auch, daß die Underachiever (UA) und die erwartungsgemäß Schwachen (ES) - sowohl mit 1o Jahren als auch mit 14 Jahren - nicht nur häufiger, sondern naheliegenderweise auch mehr Stunden pro Woche ferngesehen haben als die erwartungsgemäß Guten (EG) und die Overachiever (OA).

Darüberhinaus verdienen vor allem unsere Befunde bezüglich der Herkunft der kindlichen Anregungen Beachtung. Denn es stellt sich, ganz wie erwartet, heraus, daß Art und Vielfalt dieser Anregungen deutliche Beziehungen zu den sozio-ökonomischen Gegebenheiten der Eltern, insbesondere zu deren kulturellen Interessen aufweisen. Wie sehr die Interessen der Eltern die der Kinder beeinflussen, läßt sich z. B. anhand der Vorlieben für bestimmte Fernsehprogramme aufzeigen. Man findet nämlich, daß die erwartungsgemäß Guten (EG), ebenso wie ihre Eltern, "anspruchsvolle" Sendungen bevorzugen, während die Underachiever (UA) und erwartungsgemäß Schwachen (ES), gleichfalls wie ihre Eltern, am liebsten "leichte" Unterhaltungsprogramme sehen; das Fernsehinteresse der Overachiever (OA) scheint allerdings nur durch das ihrer Mütter geprägt zu sein, die wie sie "leichten" Unterhaltungssendungen den Vorrang geben, während bei den Vätern der Overachiever (OA) "anspruchsvolle" Programme am beliebtesten sind.
Als ein weiteres Beispiel für die prägende Wirkung elterlicher Interessen könnte man die Bereitwilligkeit unserer beiden Kontrollgruppen, sich zu organisieren, anführen. Denn es stellt sich heraus, daß einerseits die erwartungsgemäß Schwachen (ES), ganz genauso wie ihre Väter, seltener als alle anderen Gruppen nie einem Verein angehört haben und auch zum Zeitpunkt der Erhebung viel seltener Mitglied einer Gruppe waren, und daß andererseits die erwartungsgemäß Guten (EG), ebenso wie ihre Väter und Mütter, häufiger Vereinsmitgliedschaften aufweisen als alle anderen Gruppen.

Diesem Aspekt könnte man auch unseren Befund, daß die erwartungsgemäß Guten (EG) häufiger als die Jugendlichen aller anderen Gruppen täglich eine Zeitung lesen, zuordnen, wenn man sich vergegenwärtigt, daß es gerade ihre Eltern sind, die sowohl am häufigsten täglich eine Zeitung beziehen als auch zu den langjährigen, regelmäßigen Zeitungslesern gehören.

Neben der mehr indirekten Beeinflussung der kindlichen Interessen infolge Übernahme oder Nachahmung elterlicher Aktivitäten oder Gewohnheiten, wie wir sie den soeben genannten Beispielen unterstellen, lassen sich auch eine Reihe direkter elterlicher Einflußnahmen auf die Interessen der Kinder aufzeigen. Solche Versuche, die Interessen ihrer Kinder zu steuern, sind erwartungsgemäß vornehmlich bei den Eltern der Overachiever (OA) und z. T. auch bei denen der erwartungsgemäß Guten (EG) anzutreffen. So z. B. haben die Eltern der Overachiever (OA) offenbar die Lesefreudigkeit bzw. -aufgeschlossenheit ihrer Kinder in den Dienst ihrer Förderungsbemühungen gestellt, und zwar u. a., indem sie versucht haben, mit Aufforderungen, ja Ermahnungen ihre Kinder zum täglichen Zeitunglesen zu bewegen, oder indem sie bei Buchgeschenken meist die intellektuelle Förderung der Kinder im Auge gehabt haben oder indem sie die Mitgliedschaft in einer Leihbibliothek angeregt und vornehmlich das Lesen von Büchern unterstützt haben, bei meist gleichzeitiger, heftiger Verurteilung von Comics. Die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) dagegen haben, so scheint es, nicht so oft und weniger direktiv Einfluß genommen; denn sie haben

lediglich einerseits, ebenso wie die Eltern der Overachiever (OA), das Lesen von Büchern gefördert und andererseits die Teilnahme ihrer derzeit oft noch recht jungen Kinder an einem außerschulischen Unterricht angeregt und häufig über Jahre hinweg unterstützt.
Im Gegensatz dazu findet man bei den Eltern der Underachiever (UA) und erwartungsgemäß Schwachen (ES) keine bedeutsamen, gezielten Einflußnahmen auf die Interessen ihrer Kinder.

9. KENNZEICHNUNG DES FAMILIÄREN, SCHULBEZOGENEN LEISTUNGSDRUCKS

Bekanntlich ist für den Schulerfolg eines Kindes neben einer Vielzahl von Faktoren sein Leistungsstreben von besonderer Bedeutung. Während man früher landläufig annahm, das Bemühen des Kindes, den schulischen bzw. elterlichen Leistungsansprüchen zu genügen, hänge in erster Linie von seinem "guten Willen" ab, weiß man heute aufgrund zahlreicher empirischer Untersuchungen - auf einzelne Arbeiten wird im Verlauf dieses Kapitels näher eingegangen - daß die Entwicklung des kindlichen Leistungsstrebens wesentlich durch elterliche Verhaltensweisen und Erziehungsmaßnahmen bestimmt wird. Es schien uns deshalb im Rahmen dieser Arbeit unumgänglich, zu versuchen, den elterlichen Leistungsdruck zu beleuchten, der sich einerseits in den kindbezogenen Leistungsanforderungen bzw. -erwartungen der Eltern, andererseits in der Art und in dem Ausmaß ihrer Bemühungen, die auf die Verwirklichung ihrer Forderungen bzw. Wünsche abzielen, widerspiegelt.

KATKOVSKY, PRESTON & CRANDALL (1964 a) konnten zeigen, daß Eltern im allgemeinen dieselben Leistungsanforderungen an ihre Kinder wie an sich selbst stellen und die kindliche Leistungsfähigkeit wie ihre eigene beurteilen. Dieselben Autoren fanden in einer weiteren Studie heraus (KATKOVSKY, PRESTON & CRANDALL 1964 b), daß sich die elterlichen Erziehungsmaßnahmen im Leistungssektor wesentlich an ihren eigenen Leistungsansprüchen ausrichten. Diese Untersuchungsergebnisse veranschaulichen die Bedeutsamkeit, die die Einstellung der Eltern zur Leistung in zweierlei Hinsicht auf die Entwicklung des kindlichen Leistungsstrebens ausübt, nämlich "zum einen bestimmt das Bild, das die Eltern von sich selbst haben, weitgehend die Art und das Ausmaß der Erziehungsanforderungen an die Kinder, zum anderen können Leistungsorientierungen der Eltern durch ihre Vorbildwirkung an die Kinder weitervermittelt werden" (GRAUER 1972[2], S. 73).

Im folgenden werden unsere Elterngruppen sowohl im Hinblick auf die Leistungsziele, die sie ihren Kindern gesetzt haben, als auch in bezug auf ihre leistungsbezogenen Erziehungsmaßnahmen miteinander verglichen.

9.1 Die von den Eltern gesetzten Schulleistungs- und Berufsziele

Die Bedeutung, die die Wahl des Schultyps für ein Kind hat, kann nicht genügend betont werden; sie ist, so könnte man sagen, für das Kind lebensbestimmend. Denn einerseits stellt die

Schulausbildung bereits einen Wert an sich dar, und andererseits vollzieht sich im allgemeinen mit der Schultypwahl die Weichenstellung für die spätere berufliche Entwicklung und die dadurch wesentlich bestimmte soziale Stellung (vgl. z. B. DAHRENDORF 1961; SCHELSKY 1967[6]).

9.1.1 Die von den Eltern erwarteten Schulleistungen

Die Schultypwahl ist Gegenstand zahlreicher empirischer Untersuchungen, denn es ist seit langem bekannt, daß es neben den Schulleistungen, die ein Kind erbringt und die in seinen Zensuren ihren Niederschlag finden, eine Reihe anderer Faktoren gibt, die die Entscheidung, welche Schulform das Kind besuchen soll, wesentlich, wenn nicht sogar ausschlaggebend bestimmen. Solche Faktoren sind z. B. das Bildungsmilieu der Eltern (z. B. LOEHRKE & GEBAUER 1967[2]; BAUR 1972) - gemessen an der Schul- und Berufsausbildung der Eltern, dem zum Zeitpunkt der Schulwahl vom Vater erreichten Berufsstatus, dem Interesse der Eltern an Bildungsveranstaltungen - ferner "der Grad der Informiertheit über die weiterführenden Schulen, über ihre Ziele und Anforderungen, über die inneren und äußeren Schwierigkeiten ihres Besuchs, die Hilfen, die dafür zur Verfügung stehen usw." (LOEHRKE & GEBAUER 1967[2], S. 74; s. auch GRIMM 1966; PAUL 1968; HECK 1968; BAUR 1972). Als ein weiterer Faktor ist das Maß des "pädagogischen Selbstvertrauens" der Eltern, d. h. ihre Sicherheit bzw. Unsicherheit bei der Schultypwahl zu betonen, das KOB (1963) wohl als einer der ersten in seiner Hamburger Untersuchung als bedeutsam aufzeigen konnte;

auch andere Autoren konnten die Wichtigkeit dieses Faktors stützen (z. B. LOEHRKE & GEBAUER 1967[2]; PAUL 1968; BAUR 1972). Ferner spielt dort, wo elterliche Unsicherheit vorherrscht - Unsicherheit bei der Schultypwahl wurde in erster Linie bei Unterschichteltern beobachtet (z. B. KOB 1963; LOEHRKE & GEBAUER 1967[2]; PAUL 1968; BAUR 1972) - der Lehrereinfluß eine wesentliche Rolle (z. B. KOB 1963; LOEHRKE & GEBAUER 1967[2]; BAUR 1972; ROLFF 1973[6]). Darüberhinaus gibt es noch eine Reihe anderer Faktoren - z. B. die Familientradition, der Verwandtenkreis, das Gesellschaftsbild (LOEHRKE & GEBAUER 1967[2]), um nur einige zu nennen - die jedoch für die Entscheidung der Eltern nicht so bedeutsam zu sein scheinen bzw. deren Wirksamkeit noch nicht so sicher bekannt ist wie bei den zuvor genannten.

Allen hier erwähnten Arbeiten, die die oben aufgezeigten Faktoren ermittelten, ist gemein, daß sie unter dem Schichtaspekt angelegt wurden; ihre Zielsetzung war die Herausarbeitung schichtspezifischen, elterlichen Verhaltens. Unsere Aufgabe dagegen besteht darin, Aspekte des Entscheidungsverhaltens von OA- und UA-Eltern miteinander und mit denen der Eltern der Kontrollgruppen zu vergleichen, wenngleich aufgrund der oben genannten Faktoren auch hierbei die Schichtzugehörigkeit berücksichtigt werden muß.

9.1.1.1 Die Wahl des Schultyps

Da die Schultypwahl, wie schon oben betont, eine so weitreichende Entscheidung für ein Kind darstellt,

schien es hier vor allem wesentlich, festzustellen, wer bzw. welcher Umstand die schließlich getroffene Wahl initiiert hat.
Im Hinblick auf unsere beiden Untersuchungsgruppen könnte man aufgrund der Diskrepanz zwischen getesteter Intelligenz und besuchtem Schultyp (s. Kap. 2) diesbezüglich vermuten, daß bei den OA überwiegend die Eltern den weiterführenden Schulbesuch wünschten und eventuell auch entgegen der Empfehlung des Lehrers durchsetzten, während bei den UA-Eltern möglicherweise der Wunsch nach einem weiterführenden Schulbesuch ihrer Kinder nicht bestand, oder aber sie vielleicht zu unsicher waren, eine solche Entscheidung zu treffen, und auch vom Lehrer dazu nicht ermutigt oder gedrängt wurden. Bei den Kontrollgruppen wird erwartet, daß bei den EG vielleicht noch zahlreicher als bei den OA - eingedenk der Schichtunterschiede dieser beiden Gruppen (s. Kap. 7), die, wie oben ausgeführt, hierbei eine wesentliche Rolle spielen - in erster Linie die Eltern den weiterführenden Schulbesuch angeregt haben, während sich für die ES-Eltern aufgrund der Leistungen ihrer Kinder wohl eine Wahl des Schultyps erübrigte.

Bevor wir den Müttern die Frage stellten, von wem die Anregung für die gewählte Schulform stammte, wollten wir von ihnen wissen, welchen Schultyp ihr Kind nach Beendigung der Grundschulzeit besuchte. Mit dieser vorangestellten Frage, die die erste unseres Interviews darstellte, wurde zweierlei beabsichtigt:

- erstens sollte sie als Interview-Eröffnungsfrage dienen, denn man kann schließlich schlecht ganz unvermittelt mit einer Frage nach einem

speziellen Sachverhalt beginnen und gleichzeitig den Eindruck erwecken wollen, die Interviewerin besitze keinerlei Informationen über das betreffende Kind und seine Familie;

- zweitens sollte der nach der Grundschulzeit gewählte Schultyp noch einmal von den Eltern erfragt werden, um neben der uns aus Zeugnislisten der Schulen bereits bekannten Häufigkeit auch die Begründungen der Eltern für stattgefundenen Schultypwechsel der Kinder in Erfahrung zu bringen.

Hierzu läßt sich mitteilen, daß insgesamt vier Kinder unserer Stichprobe (rund 5 Prozent von 76) den nach der Grundschulzeit gewählten Schultyp später gewechselt haben. Bei dreien von ihnen werden für diesen Wechsel die Leistungen der Kinder als Begründung angeführt, und bei einem Kind sind dafür gesundheitliche Gründe ausschlaggebend gewesen.

> Und zwar wird einerseits ein OA-Mädchen (OAw12) aufgrund seiner guten Leistungen und auf Drängen der Lehrerin nach dem 6. Schuljahr auf eine Aufbau-Realschule geschickt, und andererseits verlassen zwei UA-Jungen (UAm191; UAm253) wegen nicht ausreichender Leistungen die Oberschule, um dann eine Hauptschule zu besuchen. Das oben erwähnte vierte Kind, ein UA-Mädchen (UAw168), geht trotz guter Leistungen aus gesundheitlichen Gründen - wegen häufig auftretender Migräne-Anfälle mußte es oft der Schule fernbleiben und dann natürlich jeweils den Stoff nacharbeiten - von der Realschule auf die Hauptschule zurück.

Auf den Wechsel des Schultyps soll hier wegen der geringen Anzahl der betroffenen Kinder nicht näher eingegangen werden. Darüber zu berichten, schien jedoch für die folgende Darstellung wichtig, weil

bei den genannten vier Kindern der nach der Grundschulzeit gewählte Schultyp, welcher der sich nun anschließenden Betrachtung zugrundeliegt, nicht mit dem von ihnen 1968 besuchten Schultyp übereinstimmt, der von uns für das Auswahlkriterium (s. Kap. 2) herangezogen wurde.

Bei der Auswertung der Frage, wer den ersten Anstoß für die Wahl des Schultyps gab, stellen sich deutliche Unterschiede heraus. Entsprechend unserer Vermutung wird die Bedeutsamkeit der elterlichen Anregung für die Schultypwahl der Kinder sogar mit großer Deutlichkeit sichtbar. Es zeigt sich nämlich, daß sowohl die EG- als auch die OA-Eltern signifikant häufiger als die UA- (EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .01$) und ES-Eltern (EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .05$) die Wahl des von ihren Kindern besuchten Schultyps initiiert haben.

Zum überwiegenden Teil wünschten die Eltern einen weiterführenden Schulbesuch aufgrund guter bzw. dafür ausreichender Leistungen ihrer Kinder,

> z. B. "na ja, er konnte gut lernen und dann kommt das von selber so, daß man denkt, was das Beste für ihn wäre, ... wir wollten gerne, daß unsere Kinder was lernen" (EGm145); ".. als wir sahen, daß sie in der Schule sehr gut zurecht kam, da haben wir gleich gesagt, da muß sie zur Oberschule" (EGw122); ".. nach seinen Zeugnissen zu schließen, war es für uns klar, daß er die Oberschule besuchen sollte .." (OAm215); ".. und weil die schulischen Leistungen auch einigermaßen waren .." (OAw17); ".. das kam aufgrund guter Leistungen .." (OAw40).

Die übrigen Eltern, im Vergleich zu den eben genannten nur sehr wenige, strebten von Anfang an

für ihre Kinder einen weiterführenden Schulbesuch an, gleichsam aus "Familientradition".

> z. B. ".. die Tochter auf eine Oberschule zu schicken, war selbstverständlich, da wurde gar nicht drüber gesprochen" (EGw22); ".. das war eigentlich die allgemeine Auffassung in der Familie, es stand gar nichts anderes zur Debatte, .. war stille Übereinkunft" (EGw86); ".. und zwar ist es beinahe Familientradition, daß eigentlich die Jungs eine höhere Schule besuchen.." (OAm81); ".. mein Mann hat eine höhere Schulbildung und da möchte er ja auch, daß die Töchter auch eine gleichwertige Ausbildung mitbekommen.." (OAw48).

Es sei noch erwähnt, daß fast ausnahmslos alle diese Eltern, ohne danach befragt zu sein, von sich aus berichteten, daß sie, bevor sie schließlich die endgültige Entscheidung trafen, die Befürwortung des Lehrers eingeholt haben.

> z. B. ".. und haben dann natürlich bei der Lehrerin Rückfrage gehalten.." (EGm56); ".. die Schule war damit natürlich auch einverstanden.." (EGw209); ".. haben gefragt, ob wir den Jungen zur Schule schicken konnten.." (OAm221); ".. wir haben in der Schule mit der Lehrerin gesprochen.." (OAw121).

Eine ähnliche Mitteilung findet man auch bei BAUR (1972). Jedoch entgegen den Beobachtungen von KOB (1963) kommt es hier nicht ein einziges Mal vor, daß die Eltern gegen den Rat des Lehrers einen weiterführenden Schulbesuch ihrer Kinder durchgesetzt haben. Das zeigt deutlich, daß unseren, in ihrer Entscheidung so sicher wirkenden Eltern doch die Zustimmung des Lehrers wichtig war.

Die in mehreren empirischen Untersuchungen (z. B. KOB 1963; LOEHRKE & GEBAUER 1967[2]; BAUR 1972)

beobachtete Sicherheit von Oberschichteltern, die wie selbstverständlich für ihre Kinder eine weiterführende Schulbildung ins Auge fassen, läßt sich auch anhand unserer Ergebnisse bestätigen. Denn die EG-Eltern gehören - wie wir bereits zeigen konnten (s. Kap. 7) - nicht nur häufiger als die Eltern aller anderen Gruppen aufgrund des Berufsstatus' der Väter einer höheren Sozialschicht an, sondern sie stellen auch die einzige Elterngruppe dar, die fast ausnahmslos, nämlich zu rund 91 Prozent (2o von 22), die Wahl des von ihren Kindern besuchten Schultyps selbst angeregt haben. Wie erwartet, unterscheiden sie sich diesbezüglich auch deutlich von den OA-Eltern ($p_e < .01$), von denen nur knapp die Hälfte (rund 47 Prozent von 19) selbst auf den Gedanken kam, ihre Kinder auf eine weiterführende Schule zu schicken. Damit erhält, wie vermutet, zwar auch bei den OA die elterliche Anregung ein besonderes Gewicht für die Schultypwahl, doch ist bei ihnen auch die Bedeutung, die den Lehrern und den Kindern selbst als Initiatoren zukommt, unverkennbar.

Anstöße für die Schultypwahl, die die Kinder selbst gegeben haben, können jedoch in unserer Betrachtung außer acht gelassen werden. Denn Gruppenunterschiede treten hierbei nicht auf und auch insgesamt und prozentual betrachtet kommt dieser Anregungsform nur geringe Bedeutung zu (rund 13 Prozent von 76).

Dagegen spielt der Einfluß der Grundschullehrer hier eine nicht unwesentliche Rolle; denn bei insgesamt rund 24 Prozent (18 von 76) aller Kinder liegt der Schultypwahl eine Empfehlung des Lehrers als "erster Anstoß" zugrunde. Besonders deutlich wird die Ein-

flußnahme des Lehrers bei der Sonderschulauslese, bei der der Lehrer allerdings weniger empfiehlt als anordnet, und sich die Eltern mehr oder weniger einsichtig fügen.

> z. B. ".. die Lehrer wollten es und wir auch, weil G. viel krank gewesen ist.." (ESm273); "er wurde von der Volksschule überwiesen, die Klassenlehrerin regte das an .. an und für sich hatte ich meine Einwilligung nicht dazu gegeben, aber uns wurde der Junge doch dahin geschickt.." (ESm278).

Aufgrund dessen verwundert es nicht, daß bei den ES häufiger als bei allen anderen Gruppen (EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .20$; UA: $p_e < .05$) der Lehrer den von den Kindern besuchten Schultyp initiiert hat.
Klammert man einmal diese Form des Lehrereinflusses aus, so stellt man fest, daß nur noch bei rund 13 Prozent (1o von 76) aller Kinder Anregungen des Lehrers bei der Schultypwahl wirksam geworden sind. Den größten Anteil davon bilden die OA, von denen alleine sechs Kinder - das sind knapp ein Drittel unserer OA - ihren weiterführenden Schulbesuch der Anregung ihres Lehrers verdanken. Die übrigen Kinder entstammen der UA-Gruppe; doch ist dieser Anregungsform bei den UA insgesamt keine große Bedeutung beizumessen. OA und UA unterscheiden sich hinsichtlich des Lehrereinflusses nicht.

Es sei hier noch hervorgehoben, daß bei den EG der Rat des Lehrers nicht ein einziges Mal die Wahl des Schultyps initiiert hat. Demzufolge heben sie sich erwartungsgemäß - aufgrund der schon oben erwähnten, bei Oberschichteltern beobachteten Sicherheit bei der Setzung von Bildungszielen für ihre Kinder -

deutlich von allen anderen Gruppen ab (OA: $p_e < .01$; UA: $p_e < .05$; ES: $p_e < .001$). Dieses Ergebnis stimmt auch mit den Beobachtungen von LOEHRKE & GEBAUER (1967[2]) überein, die ebenfalls feststellten, daß für Eltern der Oberschicht der Rat des Lehrers bei der Schulwahl praktisch bedeutungslos ist.

Interessanterweise, das sei hierzu abschließend noch mitgeteilt, richten sich ausnahmslos alle Eltern, die seitens des Lehrers eine Empfehlung erhalten haben, bei ihrer Entscheidung, welchen Schultyp das Kind besuchen soll, nach dieser Empfehlung, gleich ob der Lehrer den Besuch eines bestimmten Schultyps befürwortet

> z. B. ".. das ist auf Anraten der Grundschullehrerin geschehen; .. und da es unser erster war, und wir noch keine Schulerfahrung hatten, haben wir uns da ziemlich auf die Lehrerin verlassen" (OAm63); ".. da meinte die Klassenlehrerin, nein, in Ihrem Sohn steckt mehr drin, er ist intelligent, der schafft das, und dann haben wir das gemacht.." (OAm1o6); ".. die Volksschullehrerin sagte mir das, ich wußte gar nicht, daß es überhaupt so eine Schule" -gemeint ist eine Aufbau-Realschule- "gab" (OAw12); ".. die Lehrerin hatte uns gesagt, wir sollten die schicken, und da haben wir sie hingeschickt.." (UAw168).

oder davon abgeraten hat.

> z. B. ".. sie sollte ursprünglich auf eine höhere Schule oder auf eine Handelsschule gehen, aber die Lehrerin hat gemeint, es hätte nicht Viel Sinn, denn hin und wieder war sie die beste, und dann sackte sie ab; ob das gesundheitlich .. oder was das war, das weiß man nicht" (UAw258).

Dem Lehrer wird allgemein der bessere Überblick und die größere Erfahrung zugebilligt. Einige Eltern

sind geradezu dankbar dafür, daß ihnen jemand, den sie für kompetent halten, ihre Entscheidung erleichtert oder sogar abnimmt. Demzufolge könnte eine intensivere Beratung und Informierung der Eltern seitens der Grundschullehrer dazu beitragen, mehr begabten Kindern zu einem weiterführenden Schulbesuch zu verhelfen.

Es hat sich bisher gezeigt, daß die genannten Anregungsformen schwerpunktmäßig bei den einzelnen Elterngruppen vorkommen: so wurde die Schultypwahl bei den EG fast ausnahmslos und bei den OA überwiegend von den Eltern angeregt; und der Empfehlung des Lehrers folgten bei ihrer Entscheidung am häufigsten die ES-Eltern, aber auch ein beträchtlicher Teil der OA-Eltern.
Bei der Schultypwahl der UA dagegen spielen Anregungen dieser Art kaum eine Rolle. Die Ursache dafür ist vermutlich darin zu suchen, daß sich knapp zwei Drittel der UA-Eltern (65 Prozent von 2o) nach der Grundschulzeit ihrer Kinder gar nicht vor die Aufgabe gestellt sahen, nun eine Schulform für ihre Kinder zu w ä h l e n . Daß ihre Kinder eine Hauptschule besuchen, hielten diese UA-Eltern für eine notwendige Konsequenz. Den meisten von ihnen schien gar nicht bewußt geworden zu sein, daß sie als Eltern Einfluß auf die Schulausbildung ihrer Kinder hätten nehmen können.

> z. B. ".. das ging automatisch" (UAm8); ".. er ist ja bei der Volksschule geblieben" (UAm57); ".. das war ja ein Übergang, der sein mußte.." (UAm94); ".. das war ja Pflicht" (UAm1o1); ".. na, da müssen sie doch hin, für jedes Kind ist das doch Pflicht" (UAw71).

Nur für wenige Eltern erwies sich aufgrund der Leistungen ihrer Kinder ihrer Meinung nach der Besuch einer Hauptschule als notwendige Folge.

z. B. ".. aber dadurch, daß er im Rechtschreiben nicht besonders gut stand, mitunter ausreichend, war ich gezwungen, ihn auf der Volksschule zu lassen" (UAm31); ".. es saß zeugnismäßig nicht anders drin" (UAm242); ".. das lohnte sich damals nicht, sie war nicht ganz so dabei mit Rechtschreiben.." (UAw151).

Alle diese Antworten lassen eine überwiegend passive Haltung der UA-Eltern gegenüber der Schulausbildung ihrer Kinder erkennen, die durch eine gewisse Schicksalsergebenheit, das Fehlen von festumrissenen Bildungszielen und Informationsmängeln gekennzeichnet zu sein scheint. Diese Haltung könnte man als typisch für unsere UA-Eltern bezeichnen, denn sie unterscheiden sich diesbezüglich sehr bzw. hoch signifikant von allen anderen Elterngruppen (EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .001$; ES: $p_e < .01$). Man kann allerdings vermuten, daß die Abweichung von den ES-Eltern lediglich dem starken Lehrereinfluß bei der Schulwahl der ES zuzuschreiben ist.

Dieses Verhalten der UA-Eltern bei der Schulwahl ihrer Kinder ähnelt sehr dem in anderen Untersuchungen beobachteten Schulwahlverhalten der sog. "unteren" Sozialschichten (vgl. z. B. KOB 1963; LOEHRKE & GEBAUER 1967[2]; PAUL 1968; BAUR 1972). So berichtete BAUR (1972) z. B., daß sich für einen beachtlichen Teil der Unterschichteltern der Übergang auf eine Hauptschule nicht als Einschnitt, sondern als Fortsetzung des normalen Schulverlaufs darstellt; genau diese Auffassung finden wir, wie oben dargestellt, bei einem großen Teil unserer UA-Eltern. Ferner kamen die oben genannten Autoren übereinstimmend zu dem Ergebnis, daß das Schulwahlverhalten von Eltern der unteren Sozialschichten vornehmlich durch große Unsicherheit, Unentschlossenheit, ja Ratlosigkeit

gekennzeichnet ist. Solche Eltern wagen es häufig nicht, ihr Kind auf eine weiterführende Schule zu schicken, aus Furcht, es könnte die geforderten Leistungen nicht immer aus eigener Kraft erbringen (z. B. PAUL 1968; BAUR 1972). Wenn diese Eltern nicht von anderen, z. B. vom Grundschullehrer, dazu gedrängt werden (z. B. LOEHRKE & GEBAUER 1967[2]), verzichten sie lieber auf eine "höhere" Schulausbildung ihrer Kinder. Daß sie dazu relativ schnell bereit sind, liegt nicht zuletzt daran, daß sie häufig mit der zunächst angestrebten Schulform keine fest umrissenen Ausbildungsziele für ihre Kinder verfolgen (z. B. LOEHRKE & GEBAUER 1967[2]). Auch dieses soeben beschriebene Elternverhalten ähnelt sehr dem oben dargestellten Verhalten einiger UA-Eltern, die befürchteten, die Leistungen ihrer Kinder würden nicht ausreichen, um eine weiterführende Schule erfolgreich zu absolvieren; da sie auch nicht seitens der Schule zu ihrem anfänglichen Vorhaben ermutigt wurden, erwies es sich für sie als notwendige Konsequenz, ihre Kinder auf eine Hauptschule zu schicken.

Nach diesen Ausführungen liegt es nahe, anzunehmen, die beobachteten Differenzen im Schulwahlverhalten der OA- und UA-Eltern seien durch schichtspezifische Einflüsse verursacht worden. Führt man sich jedoch die Ergebnisse hinsichtlich der sozialen Stellungen dieser Familien (vgl. Kap. 7) vor Augen, so ist man erstaunt, festzustellen, daß sich die OA- und UA-Eltern - das gilt für Väter und Mütter gleichermaßen - weder hinsichtlich ihrer Schulausbildung noch hinsichtlich ihrer nach Schulabschluß erfolgten Berufswahl unterscheiden; auch bezüglich der von den Vätern 197o erreichten beruflichen Stellungen ergeben sich keine statistisch bedeutsamen Abweichungen.

Es gibt aber auch einen Anhaltspunkt dafür, daß dennoch schichtspezifische Einflüsse bei der Schulwahl von OA und UA wirksam gewesen sein können. Denn es hat sich ja gezeigt, daß die Berufsentwicklung der OA-Väter signifikant häufiger aufwärts- als abwärtsmobil verlaufen ist, während sich in der Gruppe der UA-Väter positionsmäßige Besser- und Schlechterstellungen statistisch gesehen die Waage halten (vgl. 7.2.3.6). Obwohl es hinsichtlich der von uns aufgenommenen Indikatoren zwischen OA- und UA-Familien keine statistisch gesicherten Statusdifferenzen gibt, liegt dennoch aufgrund des Trends in der beruflichen Entwicklung der Väter die Vermutung nahe, daß möglicherweise die OA-Familien eine Gruppe darstellen, die um sozialen Aufstieg bemüht ist, während die Gruppe der UA-Familien lediglich auf die Statuserhaltung achtet. Diese hier einmal unterstellten unterschiedlichen Intentionen der beiden Elterngruppen könnten eine denkbare Erklärungsmöglichkeit für ihr unterschiedliches Schulwahlverhalten darstellen. Zwar ist mit dem Besuch einer bestimmten Schulform noch nicht der spätere Sozialstatus determiniert, aber man kann wohl sagen, daß eine weiterführende Schulausbildung den Erwerb einer höheren Sozialstellung wenn auch nicht sichert, so doch zumindest erleichtert.

Außer der Betrachtung des realen Schulwahlverhaltens unserer Elterngruppen schien es uns unerläßlich, auch etwas über die latente Bildungsbereitschaft dieser Eltern in Erfahrung zu bringen, in der Annahme, eventuell so weitere Ansatzpunkte für eine adäquatere Förderung begabter Kinder zu finden. Grund zu dieser Annahme geben sehr ähnlich lautende Befunde der meist schon oben erwähnten empirischen Arbeiten. So z. B.

gelangte KOB zu der Schlußfolgerung, "daß heute auch bei den Arbeitern in breitem Maße faktisch ein allgemeiner 'Drang' zu einer weiterführenden Schulbildung besteht, der sich bei ihnen nur überwiegend negativ, nämlich in Form einer allgemeinen Unsicherheit in den Entscheidungen über das Schulziel zeigt" (KOB 1963, S. 56). Der Wunsch nach weiterführender Schulbildung kam ebenfalls, wenn auch nur indirekt bei einem Teil der von HITPASS (1965) untersuchten Industriearbeiter zum Ausdruck, die infolge zunehmender Technisierung und Automatisierung die Volksschulbildung für unzureichend halten. Auch GRIMM (1966) erfuhr von den von ihr befragten Arbeitern, daß sie fast ausnahmslos wünschen, ihre Kinder möchten eine "bessere Ausbildung" (GRIMM 1966, S. 34) erhalten als sie ihnen selbst zuteil geworden ist. Desgleichen wird in dem "Bericht der Bundesregierung über die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland" (HECK 1968) darauf hingewiesen, daß die Diskrepanz zwischen den Schulwünschen der Eltern und dem Schulbesuch der Kinder bei den sog. "benachteiligten Gruppen", nämlich den Landwirts- und Arbeiterfamilien, besonders groß ist; dieser Befund entstammt einer Erhebung des Instituts für Demoskopie Allensbach mit dem Titel "Familie und Bildungschancen" (1965). Nach Aussage von BAUR (1972) empfinden Eltern der mittleren Sozialschichten in noch größerem Umfang als jene der unteren Statusgruppen einen Hauptschulabschluß für ihre Kinder als unzureichend und unbefriedigend; sie sind daher nahezu ausnahmslos an einer weiterführenden Schulbildung für ihre Kinder interessiert.

Anhand der soeben aufgezählten Befunde kann man vermuten, daß insgesamt bei den Eltern, deren Kinder

keine weiterführenden Schulen besuchen, häufig eine latente Bildungsbereitschaft anzutreffen sein wird. Zur Überprüfung dieser Annahme fragten wir die Eltern von Hauptschülern, ob sie damals daran gedacht haben, ihr Kind eventuell auch auf eine Realschule oder eine Oberschule zu schicken. Darüberhinaus wollten wir aber ebenfalls wissen, ob die Eltern der Realschüler vielleicht auch einen Oberschulbesuch für ihr Kind erwogen haben.

Bei beiden Eltern-Vergleichsgruppen - den UA- und ES-Eltern einerseits und den OA- und EG-Eltern andererseits - ergeben sich bei der Auswertung jedoch keine Unterschiede.

In dem Bemühen alle Gruppen, vor allem unsere beiden Untersuchungsgruppen hinsichtlich des Vorhandenseins latenter Bildungsbereitschaft miteinander zu vergleichen, schien der Versuch gerechtfertigt, die Fragen für Eltern von Hauptschülern und die von Realschülern gemeinsam auszuwerten. Dafür verallgemeinerten wir die Fragestellung nachträglich so, als hätten wir die Eltern gefragt, ob sie für ihr Kind einen "höheren" Schultyp erwogen haben. Denkt man nun an die fehlenden Statusdifferenzen unserer beiden Untersuchungsgruppen, so kann man hier vermuten, daß OA- und UA-Eltern derzeit gleichermaßen den Wunsch nach weiterführender Schulbildung für ihre Kinder hatten und sich lediglich bezüglich der Erfüllung dieses Wunsches unterscheiden. Anders formuliert hieße das, daß es vor allem die UA-Eltern sind, die häufig insgeheim einen weiterführenden Schulbesuch für ihre Kinder erhofft haben, während bei den OA-Eltern das Bedürfnis nach Bildung für ihre Kinder möglicherweise durch deren Realschulbesuch bereits befriedigt

worden ist. Demnach müßte man hier erwarten, daß die UA-Eltern häufiger als die der OA eine "höhere" Schulform für ihr Kind in Betracht gezogen haben. Es stellt sich auch tatsächlich heraus, daß bei den UA-Eltern häufiger als bei den OA-Eltern, aber darüberhinaus auch häufiger als bei den Eltern der Kontrollgruppen, der Wunsch bestanden hat, ihr Kind auf einen "höheren" Schultyp zu schicken. Statistisch gesehen erweist sich jedoch nur die Abweichung von den OA-Eltern als deutliche Tendenz ($p_e < .10$).
Obwohl dieses Ergebnis wegen des von uns nachträglich und mit Informationsverlust konstruierten Vergleiches mit aller Vorsicht zu behandeln ist, kann man hier doch wohl entsprechend unserer Hypothese festhalten, daß vorhandene Bildungsbereitschaft bei den UA-Eltern häufiger latent geblieben ist als bei den OA-Eltern. Bedenkt man darüberhinaus auch noch den Vergleich mit den Kontrollgruppen, so läßt sich ganz allgemein sagen, daß unerfüllt gebliebene Bildungswünsche nur in der Gruppe der UA-Eltern eine wirklich bedeutende Rolle spielen. Erwähnenswert ist noch, daß die betreffenden UA-Eltern fast ausnahmslos einen Realschulbesuch für ihr Kind angestrebt haben.

Neben der Häufigkeit ungenutzt gebliebener Ausbildungsbereitschaft interessierten uns die Gründe, weshalb die Eltern letztlich doch nicht ihr Kind auf die von ihnen angestrebte Schulform geschickt haben. Da wir uns darüber bewußt sind, daß über die realen Ursachen sicher nur eine Motivuntersuchung, nicht aber eine einzelne direkte Frage, Aufschluß geben kann, wollen wir hier nur kurz mitteilen, wie die Eltern bei direkter Befragung die Versagung ihrer Bildungswünsche begründen.

Interessanterweise wird in jeder Elterngruppe jeweils ein Grund gehäuft genannt. Die ES-Eltern betonen vor allem, daß ihre Kinder aus Unlust keine weiterführende Schule besuchen wollten.

> z. B. ".. aber sie wollte nicht".. (warum?) "ach, keine Lust" (ESw157); ".. mußte sie ja selber wissen, was sie wollte, ... hatte keine Lust" (ESw343).

Hinsichtlich dieser Begründung unterscheiden sie sich, allerdings nur andeutungsweise, von den OA- ($p_z < .2o$) und UA-Eltern ($p_z < .1o$). Aufgrund der Ergebnisse von LOEHRKE & GEBAUER (1967[2]) und BAUR (1972) z. B. kann man annehmen, daß unsere ES-Eltern vermutlich zu der Elterngruppe gehören, die hinsichtlich ihrer Bildungswünsche besonders unsicher sind und deshalb lieber die Schulwahl ihrem etwa zehnjährigen Kind überlassen.

Man sollte hier aber auch erwähnen, daß diese Begründung meist wie eine "Ausrede" anmutet; denselben Eindruck gewann diesbezüglich auch BAUR (1972) bei ihrer Untersuchung.

Für die UA-Eltern waren überwiegend, zu rund 63 Prozent (1o von 16), die nicht ausreichenden Leistungen ihrer Kinder ausschlaggebend dafür, daß sie von ihren ursprünglichen Ausbildungszielen Abstand genommen haben. Hierbei muß man berücksichtigen, daß unsere Befragung keine Trennung dieser Begründung danach zuläßt, ob die Leistungen der Kinder tatsächlich oder nur in den Augen der Eltern nicht ausreichend waren. Man könnte vermuten, daß Furcht vor Überforderung (vgl. z. B. LOEHRKE & GEBAUER 1967[2]) und mangelndes Vertrauen bezüglich der Leistungsfähigkeit des Kindes (vgl. z. B. PAUL 1968; BAUR 1972) hier auch eine Rolle gespielt haben.

Die UA-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich dieser Begründung jedoch nur und sogar nur schwach von den EG-Eltern ($p_z < .2o$). Obwohl nicht ausreichende Leistungen auch bei den OA-Eltern am häufigsten als Begründung angeführt werden, weichen sie jedoch - statistisch gesehen - damit nicht von den anderen Elterngruppen ab.

Bei den EG- und OA-Eltern verdient die Begründung, man sei zu der Auffassung gelangt, daß auch ein Realschulbesuch genüge, Beachtung.

> z. B. ".. wir sagten uns, mit 'Mittlerer Reife' hat er auch schon ganz schöne Aussichten, weiter zu kommen" (EGm73); "wir haben uns gesagt, wenn sie 'Mittlere Reife' hat, kann sie jeden Beruf ergreifen außer studieren, und das Studieren kam für uns sowieso nicht in Frage, denn für ein Mädchen studieren hat ja meistens nicht viel Zweck.." (EGw2o1); ".. weil Mädchen ja doch später heiraten, das nimmt man ja an.." (OAw15).

Beide Elterngruppen unterscheiden sich hinsichtlich dieser Begründung deutlich von den UA-Eltern (EG: $p_z < .o5$; OA: $p_z < .1o$).

Abschließend sei noch erwähnt, daß ähnlich wie in anderen Untersuchungen (z. B. JÜRGENS 1966; SCHARMANN & SCHARMANN 1968) auch hier, allerdings nur andeutungsweise, die verschiedenen Rollenerwartungen der Eltern gegenüber Jungen und Mädchen die Entstehung von Bildungswünschen beeinflussen. Denn es zeigt sich, daß die Eltern insgesamt bei Jungen häufiger wegen nicht ausreichender Leistungen auf ihre aus ihrer Sicht zu hoch gesteckten Ausbildungsziele verzichten ($p_e < .2o$), während sie bei Mädchen häufiger der Ansicht sind, daß wegen zu erwartender

Heirat schließlich auch der Besuch einer weniger anspruchsvollen Schulform genügt ($p_e < .20$).

Interessanterweise spielen hier nach Angabe der Eltern finanzielle Gründe für die Versagung von Ausbildungswünschen für ihre Kinder keine Rolle; die gefürchtete finanzielle Belastung wird nur ein einziges Mal von einer UA-Mutter als Begründung angeführt.

9.1.1.2 Zufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes

Wie wir seit der Untersuchung von KOB (1963) wissen, werden die an die Kinder gestellten Leistungserwartungen von den Eltern häufig schon zu einem Zeitpunkt entwickelt, zu dem sie die Schulleistungstüchtigkeit ihrer Kinder noch gar nicht beurteilen können, nämlich schon vor Schulbeginn oder im ersten Schuljahr. Ferner konnte KOB zeigen, daß die Entscheidung der Eltern für ein bestimmtes Schulziel um so früher erfolgt, je anspruchsvoller dieses Ziel ist. TEICHMANN (1969) kam sogar zu der Auffassung, daß das Setzen von Ausbildungszielen nicht nur, wie nach KOB, ein außerschulischer, sondern ein "vorexistentieller" Vorgang sei. Das heißt, daß die gegenüber den Kindern gehegten Leistungserwartungen nicht nur ohne Berücksichtigung der Schulleistungen der Kinder, sondern darüberhinaus auch ohne Einbeziehung von deren vorschulischer Entwicklung entstehen.
Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, daß sich die Leistungserwartungen der Eltern häufig nur an ihren eigenen Wunschvorstellungen orientieren. Ein bestätigendes Beispiel dafür findet man bei TEICHMANN, der für seine Rostocker Erhebung konstatierte, "daß mehr Kinder hinter den Ansprüchen ihrer Eltern

zurückgeblieben sind, als in ihrem gesamten Schulverlauf irgendwann einmal hinter den Mindestanforderungen der Schule" (TEICHMANN 1969, S. 55). Wie weitgehend die Wunschvorstellungen der Eltern sein können, verdeutlicht ein weiteres Ergebnis in TEICHMANN's Untersuchung: Unzufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen der Kinder kommt bereits bei einem Zensurendurchschnitt von 1,o bis 1,7 vor [1].

Im folgenden kann man wohl davon ausgehen, daß Eltern nur dann mit den Schulleistungen ihrer Kinder zufrieden sein werden, wenn diese ihren Erwartungen entsprechen. Sind die Kinder jedoch nicht in der Lage, die an sie gestellten Leistungserwartungen zu erfüllen, werden die Eltern unzufrieden sein und wahrscheinlich Maßnahmen ergreifen, um die Schulleistungen ihrer Kinder ihren Erwartungen anzupassen. Ganz allgemein liegt deshalb hier die Vermutung nahe, daß das Maß der elterlichen Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit den Schulleistungen ihrer Kinder gewisse Rückschlüsse auf das Ausmaß des Leistungsdrucks zuläßt, den die Eltern vermutlich auf ihre Kinder ausgeübt haben. Auch wenn die Eltern nichts zur Verbesserung der kindlichen Leistungen unternommen haben, um sie ihren Erwartungen anzupassen, werden die Kinder allein die Unzufriedenheit der Eltern als Leistungsdruck empfunden haben.

Da unsere Befragung bekanntlich erst gegen Ende der Schullaufbahn der Kinder stattfand, mußten wir uns

---

1) Diese Angabe ist auf eine fünfzifferige Notenskala zu beziehen.

damit begnügen, sehr allgemein zu fragen. Wir erkundigten uns deshalb nur, wieweit die Eltern - also sowohl die Mütter als auch die Väter[1] - mit den Schulleistungen ihrer Kinder zufrieden waren, und zwar einerseits während der Grundschulzeit und andererseits in den Jahren danach.

Hinsichtlich der Grundschulzeit der Kinder vermuten wir, daß die Eltern der EG und die der OA mit den Leistungen ihrer Kinder weitgehend zufrieden waren, während die UA- und ES-Eltern wahrscheinlich bessere Leistungen erhofft haben. Wir kommen zu dieser Annahme, weil die Leistungen der EG und der OA zumindest ausreichend waren, um auf eine weiterführende Schule überzuwechseln. Dagegen blieb, wie wir wissen (vgl. 9.1.1.1), der von den UA-Eltern oft gehegte Wunsch, ihre Kinder auf eine Realschule zu schicken, am häufigsten wegen nach ihren Angaben nicht ausreichenden Leistungen unerfüllt. Ferner ist aufgrund der zahlreichen Sonderschulüberweisungen in der Gruppe der ES zu vermuten, daß die Eltern dieser Kinder eher mit deren Schulleistungen unzufrieden waren.

Unsere Annahme läßt sich im großen und ganzen bestätigen. Bei beiden Elternteilen der ES gibt es deutlich häufiger Unzufriedenheit mit den Schulleistungen ihrer Kinder als bei den EG- und OA-Eltern (Mütter: EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .01$ / Väter: EG: $p_e < .01$; OA: $p_e < .10$).

---

1) Wir möchten hier noch einmal daran erinnern, daß die Informationen, die wir über die Väter unserer Stichprobenkinder besitzen, nicht von ihnen selbst erhoben wurden, sondern ebenfalls aus unseren Mütter-Interviews stammen.

Bei den UA-Müttern zeigt sich das gleiche Ergebnis; sie sind häufiger mit den Leistungen ihrer Kinder unzufrieden gewesen als die Mütter der EG ($p_e < .05$) und die der OA ($p_e < .10$). Die UA-Väter dagegen haben sich nur häufiger als die Väter der EG bessere Schulleistungen gewünscht ($p_e < .05$). OA- und UA-Väter unterscheiden sich diesbezüglich nicht.
Die Bezeichnung "Unzufriedenheit" schließt hier alle drei, von uns vorgegebenen Grade der Unzufriedenheit mit ein. Das Ausmaß der Unzufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen der Kinder läßt sich hier wegen der geringen Gruppengrößen nicht genauer differenzieren.

Ebenfalls wie erwartet, finden wir bei den EG- und OA-Eltern häufiger als bei den beiden übrigen Elterngruppen große Zufriedenheit, ja Stolz über die guten Schulleistungen ihrer Kinder. Während sich dieses Ergebnis für die EG-Eltern statistisch deutlich sichern läßt (Mütter: UA: $p_e < .01$; ES: $p_e < .01$ / Väter: UA: $p_e < .001$; ES: $p_e < .01$), zeichnet es sich jedoch für die OA-Eltern nur als schwache Tendenz ab (Mütter und Väter: UA: $p_e < .20$; ES: $p_e < .20$). Es bleibt noch zu erwähnen, daß die EG-Eltern auch häufiger als die OA-Eltern auf die Grundschulleistungen ihrer Kinder stolz gewesen sind (Mütter u. Väter je: $p_e < .05$). Dieses Ergebnis verwundert nicht, wenn man sich die sehr unterschiedliche Test-Intelligenz der Kinder in diesen beiden Gruppen und den damit zu erwartenden Schulleistungen vor Augen führt.

Väter und Mütter der einzelnen Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit den

Schulleistungen ihrer Kinder während der Grundschulzeit statistisch nicht bedeutsam.

Was nun die Jahre nach der Grundschulzeit anbelangt, so nehmen wir an, daß voraussichtlich nur die Eltern der EG mit den Schulleistungen ihrer Kinder zufrieden gewesen sind. Denn nur die EG sind wahrscheinlich - im Gegensatz zu den OA - aufgrund ihrer viel günstigeren Intelligenzausstattung den Anforderungen einer weiterführenden Schule voll gewachsen gewesen. Man kann vermuten, daß die EG häufiger wirklich gute Schulleistungen erbracht haben, während die Leistungen der OA voraussichtlich häufiger mittelmäßig oder gar nur schwach ausgefallen sind. Ferner könnte man annehmen, daß der bekannte Leistungsknick nach dem Übergang auf eine weiterführende Schule bei den OA steiler verlaufen ist als bei den EG, worauf die OA-Eltern wahrscheinlich mit Entsetzen, zumindest aber mit Unzufriedenheit reagiert haben werden.

Bezüglich der beiden anderen Gruppen ist anzunehmen, daß sich ihre Schulleistungen vermutlich relativ verbessert haben. Es ist ja hinreichend bekannt, daß einerseits die Kinder, die auf Hauptschulen verbleiben, und andererseits jene Kinder, die auf Sonderschulen übergehen, wesentlich aufgrund der veränderten Vergleichsmaßstäbe häufig bessere Zensuren erzielen. Dennoch vermuten wir, daß die allgemeine Unzufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen ihrer Kinder fortbestanden hat, weil ihre anfangs gehegten Erwartungen nach wie vor unerfüllt geblieben sind. Denn schließlich ist ein großer Teil der ES auch weiterhin zur Sonderschule gegangen, und die UA besuchen nicht,

wie ihre Eltern häufig insgeheim gehofft haben (vgl. 9.1.1.1), eine Realschule, sondern ausnahmslos eine Hauptschule.

Unsere Annahme, daß nur die EG-Eltern mit den Schulleistungen ihrer Kinder nach der Grundschulzeit zufrieden gewesen sind, bestätigt sich, jedoch nur indirekt. Denn Unzufriedenheit mit den Schulleistungen kommt sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern dieser Elterngruppe seltener vor als bei den Eltern aller anderen Gruppen. Wir finden nämlich - jeweils auf den entsprechenden Elternteil der EG bezogen - bei den ES-Vätern häufiger alle von uns vorgegebenen Formen der Unzufriedenheit über die Schulleistungen ihrer Kinder ($p_e < .1o$). Dieses Ergebnis läßt sich vor allem darauf zurückführen, daß die ES-Väter deutlich häufiger der Ansicht sind, ihre Kinder hätten nach der Grundschulzeit "im ganzen viel besser" sein können ($p_e < .o5$). Dieselbe Auffassung kommt, wenn auch nicht so deutlich, bei den UA-Vätern zum Ausdruck; sie haben häufiger von ihren Kindern insgesamt viel bessere Leistungen erwartet ($p_e < .1o$). Die UA-Mütter dagegen wären häufiger auch schon mit insgesamt etwas besseren Leistungen zufrieden gewesen ($p_e < .2o$).
Ebenso wie die UA-Mütter hätten sich die Mütter der OA häufiger im ganzen etwas bessere Leistungen gewünscht ($p_e < .1o$). Auch bei den OA-Vätern kommt Unzufriedenheit mit den Schulleistungen ihrer Kinder häufiger vor als bei den Vätern der EG ($p_e < .1o$); in diesen Vergleich gehen wiederum alle drei von uns vorgegebenen Grade der Unzufriedenheit mit ein, da sich das Ausmaß der Unzufriedenheit bei ihnen nicht weiter differenzieren läßt.

In Anlehnung an den Befund von TEICHMANN - "die Unzufriedenheit der Eltern ist im Trend auf allen Zensurenniveaus gegenüber Jungen größer" (1969, S. 59) - wollten wir überprüfen, ob auch unsere Jungen-Eltern insgesamt häufiger bessere Leistungen von ihren Söhnen erwartet haben als die Mädchen-Eltern insgesamt von ihren Töchtern.
Bezogen auf die Grundschulzeit, zeichnen sich keinerlei geschlechtsspezifische Differenzen ab. Doch hinsichtlich der Jahre nach der Grundschulzeit läßt sich TEICHMANN's Ergebnis, das ja auch aus einer Untersuchung von 7. Klassen gewonnen ist, für unsere Stichprobe ebenfalls bestätigen. Die Eltern unserer Jungen insgesamt - Väter und Mütter gleichermaßen (je: $p_e < .10$) - sind häufiger mit den Schulleistungen ihrer Söhne unzufrieden gewesen als die Eltern unserer Mädchengruppen insgesamt. Das könnte einerseits bedeuten, daß die Mädchen bessere Schulleistungen erbracht haben als die Jungen, so daß die Mädchen-Eltern weniger Anlaß zur Klage hatten; andererseits jedoch, und das scheint uns naheliegender, könnte man vermuten, daß die Leistungserwartungen auch heute noch gegenüber Mädchen von vornherein nicht so hoch sind wie gegenüber Jungen, so daß es für Mädchen einfacher ist, ihre Eltern zufrieden zu stellen.

Da nach TEICHMANN (1969) die Unzufriedenheit der Eltern mit den Leistungen ihrer Söhne besonders dann verbreitet ist, wenn sie ein angestrebtes Schul- bzw. Berufsziel gefährdet sehen, verwundert es uns nicht, daß die von uns beobachteten geschlechtsspezifischen Differenzen vor allem zu Lasten der UA gehen. Nämlich sowohl die UA-Väter ($p_e < .10$) als auch besonders deutlich die UA-Mütter ($p_e < .01$)

sind häufiger als die Eltern der UA-Mädchen mit den Schulleistungen ihrer Söhne nach der Grundschulzeit unzufrieden gewesen. Daß wir auch bei den OA-Vätern häufiger Unzufriedenheit mit den Leistungen ihrer Söhne als vergleichsweise mit den Leistungen ihrer Töchter finden ($p_e < .10$), paßt ebenfalls in dieses Bild. Denn möglicherweise wurde zumindest für die Jungen dieser Gruppe häufiger eine Oberschulausbildung erhofft. Wir stützen unsere Annahme auf die immer noch weitverbreitete Auffassung, daß eine gute Schulausbildung für Jungen schließlich wichtiger sei als für Mädchen (vgl. auch 9.1.1.1).
Man kann abschließend also festhalten, daß die Eltern vor allem auf die Nicht-Erfüllung der gegenüber ihren Söhnen gehegten Leistungserwartungen mit Unzufriedenheit reagieren.

Zwischen Vätern und Müttern gibt es hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Schulleistungen ihrer Kinder auch in den Jahren nach der Grundschulzeit keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Daraus könnte man entnehmen, daß die an die Kinder gestellten Leistungserwartungen gleichsam eine Forderung beider Elternteile darstellen.

Um noch ganz allgemein etwas über das Anspruchsniveau im Leistungsbereich in den Familien zu erfahren, fragten wir die Mütter: "Stellen Sie sich einmal vor, Ihr Sohn/Ihre Tochter ist in einer Klasse mit 3o Schülern; an welcher Stelle müßte er/sie stehen, damit Sie mit seinen/ihren Schulleistungen zufrieden wären?"
Ferner baten wir die Mütter, dieselbe Frage nochmals im Sinne ihres Ehemannes und ihres Kindes selbst zu beantworten.

Es sei vorweggeschickt, daß die letzten fünf Leistungsplätze in einem dreißigköpfigen Klassenverband in allen Gruppen von keinem der drei Beteiligten als zufriedenstellend empfunden wird. Und auch mit dem 21. bis 25. Platz wären nur ein ES-Vater und ein EG-Mädchen durchaus zufrieden. Das zeigt, daß weder die Eltern noch die Kinder selbst eine Zugehörigkeit zum leistungsmäßig schwächsten Drittel der Klasse gerne sehen würden.

Auf unsere Frage hin zeichnet sich direkt nur ein einziges Ergebnis deutlich ab; nämlich die ES-Eltern - sowohl die Väter als auch die Mütter - wären häufiger als die Eltern aller anderen Gruppen mit den Leistungen ihrer Kinder zufrieden, wenn diese in unserem hypothetischen Klassenverband den 16. bis 2o. Platz innehätten (Väter: EG: $p_z < .2o$; OA: $p_z < .1o$; UA: $p_z < .o1$ / Mütter: EG: $p_z < .o1$; OA: $p_z < .o5$; UA: $p_z < .o1$). Darüberhinaus deutet sich interessanterweise an, daß die UA-Eltern häufiger als die Eltern der OA erst mit den Leistungen ihrer Kinder zufrieden wären, wenn diese zu den fünf Besten der Klasse gehörten (je: $p_z < .2o$). Die Eltern der EG dagegen scheinen keine so hohen Ansprüche an ihre Kinder zu stellen. Diese Aussage basiert jedoch nur auf einer Tendenz, die sich außerdem nur bei den EG-Müttern statistisch erkennen läßt; sie sind häufiger als die Mütter der OA ($p_z < .2o$) und die der ES ($p_z < .1o$) zufrieden, wenn ihre Kinder sich leistungsmäßig unter den ersten Zehn ihrer Klasse befänden.

Hinsichtlich des Anspruchsniveau's der Kinder treten keine bedeutsamen Unterschiede auf. In allen Gruppen möchten sich jeweils annähernd gleich viele Kinder zu den ersten Fünf bzw. zu den besten Zehn bzw. zum

guten Durchschnitt ihrer Klasse zählen. Nur insgesamt vier Kinder wären durchaus mit ihren Leistungen zufrieden, wenn sie den 16. bis 25. Platz innehätten. Noch erwähnenswert scheint hier lediglich die Tendenz, daß die UA-Mädchen häufiger als die Jungen ihrer Gruppe nur mit sich zufrieden wären, wenn sie zu den zehn Besten ihrer Klasse gehörten.

Wir möchten noch mitteilen, daß insgesamt sechs Mütter die Frage für ihre Ehemänner nicht beantworten konnten, und zwar je zur Hälfte, weil sie ihre Ansichten dazu nicht kannten bzw. weil sie meinten, daß es ihnen völlig gleichgültig sei, welche Leistungen ihre Kinder in der Schule erbrächten. Desgleichen konnten neun Mütter nicht für ihre Kinder antworten; fünf Mütter kannten die Einstellung ihrer Kinder dazu nicht, und vier Mütter hielten ihre Kinder in bezug auf Leistung für völlig desinteressiert.
Gruppenunterschiede gibt es hierbei jedoch nicht.

Ebenso, wie wir oben zwischen Vätern und Müttern hinsichtlich ihrer Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit den Schulleistungen ihrer Kinder statistisch gesehen Einigkeit festgestellt haben, finden wir auch jetzt hier bei einem Vergleich keinerlei Unterschiede, weder zwischen Vätern und Müttern insgesamt noch in den einzelnen Gruppen. Aufschlußreich dagegen sind die Vergleiche von Vätern und Kindern einerseits und Müttern und Kindern andererseits.
Es stellt sich dabei nämlich heraus, daß nach Aussage der Mütter die Kinder insgesamt selbst schwerer zufriedengestellt sind als ihre Eltern; sie erwarten leistungsmäßig von sich selbst mehr, als ihre Eltern von ihnen erwarten. D. h. deutlich häufiger als ihre Väter und ihre Mütter wünschen sich die

Kinder insgesamt, sich unter den ersten Fünf (Väter: $p_z < .05$; Mütter: $p_z < .01$) bzw. im ersten Drittel (Väter: $p_z < .05$; Mütter: $p_z < .01$) eines dreißigköpfigen Klassenverbandes zu befinden. Die Unterschiede zwischen Eltern und Kindern werden in den Gruppen der OA und der ES besonders deutlich.

Man könnte vermuten, daß der Unterschied zwischen Eltern und Kindern dadurch zustandekommt, daß Kinder in einer Wettbewerbssituation, wie sie ja auch ein Klassenverband alltäglich darstellt, allgemein gern zu den Besten gehören möchten, während sich die Eltern möglicherweise, um zufrieden sein zu können, nur solche Leistungen von ihren Kindern erhoffen, die ausreichen, um den von ihnen ins Auge gefaßten Ausbildungsweg einschlagen und erfolgreich durchlaufen zu können.

9.1.2 Die für die Kinder erhofften Berufsziele

Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, daß die Berufsvorstellungen, die Eltern für ihre Kinder entwickeln, mit ihrem eigenen beruflichen Werdegang und ihrer Statuszugehörigkeit eng verknüpft sind. So z. B. erfuhr PAUL (1968), daß die von ihm untersuchten Arbeiter-Eltern sich überwiegend solche Berufe für ihre Kinder wünschen, die eine direkte Fortführung ihrer eigenen oder verwandter Berufe darstellen. HITPASS (1965) differenzierte dieses schon früher als allgemeine Auffassung bestehende Ergebnis folgendermaßen: "Immer da, wo der vom Vater ausgeübte Beruf sich mit seinem eigenen Berufswunsch bei der Berufsaufnahme deckt, besteht eine Tendenz, das Kind in die eigene Berufsrichtung zu lenken, während diejenigen, bei denen Wunsch und faktischer Beruf nicht

identisch sind, wo also vielfach Unzufriedenheit und Unausgefülltheit besteht, bestrebt sind, ihren Kindern andere Richtungen zu eröffnen bzw. ihnen völlige Freiheit der Berufswahl einzuräumen" (HITPASS 1965, S. 41). Das bedeutet also, daß sich die Berufswünsche der Eltern für ihre Kinder häufig an den erfüllten bzw. unerfüllten beruflichen Vorstellungen der Väter orientieren. Es muß jedoch betont werden, daß dieses Ergebnis von HITPASS einer Untersuchung von Industriearbeitern entstammt, so daß es infolgedessen nur mit Vorsicht verallgemeinernd zur Hypothesenbildung herangezogen werden kann.

Außer der beruflichen Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Väter hat sich die Schichtzugehörigkeit der Eltern bei der Bildung von Berufswünschen für ihre Kinder als beeinflussend erwiesen. Z. B. BAUR (1972) konnte zeigen, daß sich die oben schon mehrfach erwähnte Unsicherheit der Eltern aus den unteren Sozialschichten nicht nur auf ihr Schulwahlverhalten beschränkt (vgl. 9.1.1.1), sondern sich auch anhand fehlender, konkreter Pläne für eine weitere Ausbildung, sprich Berufsausbildung ihrer Kinder dokumentiert. Selbst bei den Eltern, die ihre Kinder auf weiterführende Schulen schicken, tritt nach BAUR diese Unsicherheit der unteren Sozialschichten immer wieder deutlich zutage. Solche Eltern haben häufiger keinerlei Vorstellungen darüber, was ihre Kinder mit dem Abschluß einer "höheren" Schule beginnen sollen; haben sie jedoch Berufspläne für ihre Kinder, so handelt es sich bei ihnen häufiger um solche Berufe, die auch mit weniger anspruchsvoller Schulbildung ergriffen werden könnten.

Der allgemein geringen Zukunftsbezogenheit der Unterschichten (NEIDHARDT 1968) und ihrem relativ niedrigen Anspruchsniveau, beides wird auch in den eben erwähnten Ergebnissen von BAUR (1972) deutlich, steht Zielstrebigkeit und ein relativ hohes Anspruchsniveau bei Eltern aus oberen Sozialschichten hinsichtlich der Berufsplanung für ihre Kinder gegenüber. Nach TEICHMANN (1969) findet man anspruchsvolle, kindbezogene Leistungserwartungen vor allem bei solchen Eltern, die sich selbst in besonderer Weise beruflich qualifiziert haben - sie wollen vermutlich den von ihnen erreichten bzw. innehabenden Sozialstatus durch ihre Kinder fortgeführt bzw. beibehalten wissen - und bei erfolgreich aufstiegsmobilen Eltern, die im allgemeinen auch ihre Kinder in ihre Aufstiegsbestrebungen mit einbeziehen.

Die soeben dargestellten Befunde verdeutlichen, daß die berufliche Zufriedenheit der Väter und die Statuszugehörigkeit der Eltern im folgenden wesentlich bei unserer Hypothesenbildung hinsichtlich der von den Eltern erhofften Berufsziele für ihre Kinder berücksichtigt werden müssen.

9.1.2.1 Der "Traumberuf"

Wie schon oben ausgeführt (vgl. 9.1.1.2), lassen Eltern bei der Bildung von Leistungszielen für ihre Kinder häufig deren vorschulische und schulische Entwicklung völlig unberücksichtigt und orientieren sich stattdessen lediglich an ihren eigenen Wunschvorstellungen (vgl. PAUL 1968; TEICHMANN 1969). In der Annahme, daß in dem Wunschbild vom eigenen

Kind, das vermutlich alle Eltern in einem gewissen Maß entwickeln und das bei manchen Eltern schon sehr früh und sehr ausgeprägt entsteht, nicht nur die Schulausbildung des Kindes, sondern darüberhinaus auch bereits dessen beruflicher Werdegang konzipiert sein kann, interessierte uns hier die Frage, in welchem Umfang bei unseren Elterngruppen Berufsvorstellungen für ihre Kinder schon während der Grundschulzeit existiert haben. Da die Eltern während der Grundschulzeit ja noch nicht die gesamte Schulentwicklung ihrer Kinder absehen können und sich ihre Berufsvorstellungen folglich nicht an den realen Schulleistungen der Kinder haben orientieren können, wollen wir im folgenden von "Wunsch-" oder "Traumberufen" der Eltern sprechen.

Neben der allgemeinen Überprüfung von Gruppenunterschieden wollen wir zunächst unserer Hypothese nachgehen, daß mehr oder weniger konkrete Berufsvorstellungen schon während der Grundschulzeit vermutlich häufiger bei den EG- und OA-Eltern vorkommen als bei den Eltern der UA und ES. Diese Annahme läßt sich im wesentlichen durch zwei Befunde stützen:

1. Führt man sich z. B. noch einmal das Schulwahlverhalten unserer Elterngruppen vor Augen (vgl. 9.1.1.1) - die EG-Eltern haben nahezu ausnahmslos und die OA-Eltern überwiegend selbst die Wahl des Schultyps angeregt - so liegt aufgrund der von EG- und OA-Eltern diesbezüglich häufiger bewiesenen Eigeninitiative die Vermutung nahe, daß bei diesen beiden Elterngruppen ebenfalls häufiger konkrete Berufsvorstellungen für ihre Kinder schon während der Grundschulzeit existiert haben.

2. Ferner kann man wohl zur Stützung unserer Hypothese die Schichtzugehörigkeit unserer Elterngruppen anführen; denn die EG-Eltern gehören häufiger als die Eltern aller anderen Gruppen höheren Sozialschichten an (vgl. Kap. 7), bei denen man - wie oben ausgeführt - im allgemeinen größere Zukunftsbezogenheit und Zielstrebigkeit hinsichtlich der Berufsplanung für ihre Kinder findet. Zwar unterscheiden sich OA- und UA-Eltern bezüglich ihrer Schichtzugehörigkeit nicht, doch könnte man aufgrund der bei den OA-Vätern - ebenso wie bei den EG-Vätern - häufiger aufwärtsmobil verlaufenden Berufsentwicklung (vgl. 7.2.3.6) vermuten, daß Eigenschaften der von ihnen angestrebten oberen Sozialschichten bei den OA-Eltern bereits häufiger anzutreffen sind als bei den UA-Eltern.

Die von uns oben aufgestellte Hypothese läßt sich im großen und ganzen bestätigen. Die UA-Eltern - sowohl die Väter als auch die Mütter - haben häufiger als die EG- und OA-Eltern während der Grundschulzeit noch keinerlei Vorstellungen darüber entwickelt, welchen Beruf sie für ihr Kind später als wünschenswert erachten würden (Väter: EG: $p_e < .10$; OA: $p_e < .05$/ Mütter: EG: $p_e < .10$; OA: $p_e < .20$). Hinsichtlich der ES-Eltern zeigt sich der erwartete Unterschied nur bei den Müttern dieser Gruppe; denn nur bei ihnen findet man häufiger als bei den EG- ($p_e < .05$) und OA-Müttern ($p_e < .10$) - ebenso wie bei den Eltern der UA - derzeit noch keinerlei Berufsvorstellungen für ihre Kinder.

> z. B. ".. wär ihm (Ehemann) auch egal; bei ihm ist immer die Hauptsache, ein ordentlicher Mensch zu sein, das genügt ihm voll und ganz"

(UAm148); ".. das wollten wir dann der Zukunft überlassen" (UAw46); "ich habe immer nur gedacht, Hauptsache .., daß sie gesund bleibt, und sie kommt weiter und was nachher wird, das kommt schon von alleine" (UAw71); "ich habe gar nichts geträumt, .. es muß die Zeit mit sich bringen, .. ich muß dem Schicksal seinen Lauf lassen" (ESm273).

Dagegen sind bei den EG- und OA-Eltern erwartungsgemäß häufiger bereits während der Grundschulzeit konkrete Berufswünsche vorhanden gewesen.

z. B. ".. ich hab es mir gut vorstellen können, wenn er mal Mediziner werden würde.." (EGm61); "ich wollte immer gern, daß er Lehrer wird, auch heute noch" (EGm97); ".. hatte ich persönlich den Wunsch, er sollte Arzt werden, ich hab gesagt, in unserer großen Verwandtschaft haben wir keinen Arzt und einer soll drin" (EGm1o9); "ich habe eigentlich immer an den Lehrerinnenberuf gedacht.." (EGw131); "mein Mann hatte immer so die Fliegerei im Kopf, er meinte immer, das kannst du doch machen" (OAm7); "ich persönlich habe gedacht, daß mein Sohn vielleicht Forstmann wie sein Vater würde.." (OAm81); ".. daß er irgendwie was Akademisches werden sollte, .. hätt' ja wohl ein Priester werden können" (OAm1o6); ".. Büro dacht' ich erst dran.." (OAw12); "ich hab schon davon geträumt, daß sie vielleicht Sportlehrerin werden könnte.." (OAw182).

Allerdings unterscheiden sich diesbezüglich die beiden Väter-Gruppen nur von den Vätern der UA (EG: $p_e < .o5$; OA: $p_e < .1o$) und die beiden Mütter-Gruppen nur, und auch nur andeutungsweise von den Müttern der ES (EG: $p_e < .2o$; OA: $p_e < .2o$).

Um den Antworten der Eltern gerecht zu werden, war es notwendig, außer den beiden genannten noch eine weitere Kategorie zu eröffnen, die inhaltlich zwischen Fehlen und Vorhandensein konkreter Berufsvorstellungen liegt. Denn einige Eltern hatten sich während der Grundschulzeit ihrer Kinder zwar keinen bestimmten

Beruf für sie erträumt, hatten aber derzeit bereits feste Vorstellungen über den Ausbildungsstand, den ihre Kinder nach Möglichkeit einmal erreichen sollten, entwickelt.

> z. B. "das einzige war, ich hab gesagt, er soll Abitur machen, also das war unser Bestreben" (EGm9o); ".. ich habe immer nur gedacht.. wir wollen alles daransetzen, daß sie das Abitur macht, weil sie dann eben alle Möglichkeiten hat; ich möchte nicht sagen, daß ich da an irgendeinen Beruf gedacht hab'" (EGw22); ".. daß er wenigstens Abitur machen soll und dann sollte er nach seinen Fähigkeiten selbst entscheiden.." (OAm1o4); "dem (Ehemann) ging es auch darum, daß sie einen Lehrberuf machte, was, das hat er ihr selber überlassen.." (OAw15); ".. Abitur machen und dann frei wählen, entsprechend ihren Leistungen" (OAw29); ".. ja, wenn sie gut lernen kann, meinte er (Ehemann) immer Handelsschule, das wollte er ganz gerne.." (UAw2o).

Offenbar legen alle diese Eltern in erster Linie Wert auf das Niveau der Ausbildung, die sie sich für ihre Kinder wünschen, so daß man vermuten könnte, daß sie mit ihren Bestrebungen vornehmlich ihren Kindern den Erwerb einer bestimmten Sozialstellung ermöglichen wollen. Daß wir Antworten dieser Art am häufigsten in den Familien der OA und EG erhielten, verwundert nicht, denn in beiden Elterngruppen zeichnet sich, wie man aufgrund der Berufsentwicklung der Väter sagen kann (vgl. 7.2.3.6), deutlich ein Trend nach sozialem Aufstieg ab. Es liegt deshalb nahe, anzunehmen, daß es Eltern aus diesen beiden Gruppen wahrscheinlich häufiger ebenfalls vor allem darauf ankommt, welche Sozialstellung ihre Kinder später einmal erreichen können.

Statistisch gesehen deuten sich allerdings lediglich Abweichungen im Vergleich mit den Eltern der ES an,

bei denen während der Grundschulzeit ihrer Kinder entweder gar keine oder nur ganz konkrete Berufsvorstellungen existiert haben. Bestimmte Ausbildungswünsche dagegen werden von ihnen nicht ein einziges Mal genannt. Jedoch unterscheiden sich diesbezüglich nur die Väter von den Vätern der OA (ES: $p_e < .10$) und die Mütter von den Müttern der EG (ES: $p_e < .20$). Daß der statistische Vergleich hier nur so schwache Differenzen ergibt, könnte auf die geringen Gruppengrößen zurückzuführen sein.

Ein Vergleich von Vätern und Müttern zeigt, daß sie sich in den einzelnen Gruppen hinsichtlich der Existenz eines "Traumberufes" nicht wesentlich unterscheiden.

Abschließend hierzu sei noch erwähnt, daß wir bei dieser Frage nur selten spontane Antworten erhielten. Erst auf wiederholtes Fragen hin mit dem im Interviewschema vorgegebenen Zusatz "man hat ja immer gewisse Hoffnungen, gewisse Wünsche .." waren dann doch viele Mütter bereit, sich über ihre damaligen Berufsvorstellungen zu äußern.

> z. B. ".. ich hab mir noch keine Gedanken drum gemacht" (Nachfrage) "ach ich seh ganz gern, wenn er mal Lehrer würde" (EGm177); "da haben wir uns damals noch gar keine Vorstellungen gemacht.." (Nachfrage) "vielleicht, daß sie mal Lehrerin wird, vielleicht, weil es in der Familie liegt von meiner Seite aus, da sind mehrere als Lehrer tätig" (EGw209); "eigentlich haben wir gar nicht geplant oder geträumt, denn es muß ja jeder Mensch seinen eigenen Lebensweg gehen.." (Nachfrage) "ich persönlich habe gedacht, daß mein Sohn vielleicht Forstmann wie sein Vater würde" (OAm81).

Desweiteren scheint es uns mitteilenswert, daß die oben dargestellte Beobachtung von HITPASS (1965)

hinsichtlich der Auswirkung beruflicher Unzufriedenheit der Väter auf die Bildung von Berufswünschen der Eltern für ihre Kinder (vgl. 9.1.2) auch auf einige unserer Eltern zutrifft.

> z. B. ".. er (Ehemann) hat wohl immer gesagt, er soll nicht Kaufmann werden.." (EGm1o9); "Wirt sollte er nicht werden, das wußte ich genau" (Eltern besitzen Gastwirtschaft!) (EGm145); ".. nur nicht so gern Beamter, weil er (Ehemann) davon zu sehr enttäuscht worden ist" (EGw2o9); ".. er (Ehemann) sagte wohl, zur Polizei gehst du uns nicht" (OAm215); "mein Mann hat nur gesagt zu denen, ich kann euch nur eines sagen, werdet nur kein Fahrer, und macht nicht das, was euer Vater ist, das sagen ja wohl alle Väter" (UAm94).

Gruppenunterschiede treten diesbezüglich nicht auf; jedoch sind hinsichtlich dieser Aussage unsere geringen Gruppengrößen zu bedenken.

Nachdem wir das Vorhandensein konkreter Berufsvorstellungen bei unseren Elterngruppen während der Grundschulzeit abgeklärt haben, wollen wir uns nun der sozialen Wertschätzung dieser von den Eltern derzeit für ihre Kinder erträumten Berufe zuwenden. Geht man einmal davon aus, daß sich die Eltern vermutlich keinen Beruf für ihr Kind wünschen werden, der im Vergleich zum Beruf des Vaters einen sozialen Abstieg darstellen würde, so kann man hier vermuten, daß das Anspruchsniveau der "Traumberufe" zumindest in etwa der Schichtzugehörigkeit der Eltern entspricht. Das würde bedeuten, daß sich in unserer Stichprobe vermutlich die EG-Eltern häufiger als die Eltern aller anderen Gruppen anspruchsvollere Berufe für ihre Kinder erhofft haben, während sich die ES-Eltern wahrscheinlich häufiger als alle anderen Elterngruppen sozial weniger geschätzte Berufe

gewünscht haben. Bedenkt man jedoch die Aufwärtsmobilität in der Berufsentwicklung der EG- und OA-Väter (vgl. 7.2.3.6), so könnte man auch annehmen, daß man nicht nur bei den EG- sondern auch bei den OA-Eltern häufiger ein höheres Anspruchsniveau hinsichtlich der "Traumberufe" für ihre Kinder findet als bei den UA- und ES-Eltern. Diese Hypothese läßt sich durch einen Befund von TEICHMANN (1969) stützen, der zeigen konnte, daß aufstiegsmobile Eltern höhere Anforderungen an die Leistungen ihrer Kinder stellen.

Interessanterweise stellt sich heraus, daß sich mit Einschränkung beide Annahmen bestätigen lassen, und zwar die erste hinsichtlich der Berufswünsche der Mütter und die zweite bezüglich der "Traumberufe" der Väter. Betrachtet man zunächst einmal die Berufsangaben der Mütter, so zeigt sich deutlich, daß sich die EG-Mütter, häufiger als die Mütter aller anderen Gruppen derzeit solche Berufe für ihre Kinder erhofft haben, die eindeutige Führungspositionen beinhalten und nach dem Sozialschichtenschema von MOORE & KLEINING (1960) der oberen Mittelschicht zuzuordnen wären (OA: $p_e < .10$; UA: $p_e < .10$; ES: $p_e < .01$). Es handelt sich dabei um Berufe, die Hochschulbildung oder Studium erfordern.[1] Demgegenüber wünschten sich die ES-Mütter für ihre Kinder - ebenfalls dem Sinn unserer ersten Annahme entsprechend - seltener als

---

1) Es wird hier dieselbe, schon in Kapitel 7 ausführlich dargestellte Berufskategorisierung herangezogen, die wir bereits für die Einstufung der Großväter-, Väter- und Mütterberufe verwendet haben. Es sei hier noch einmal daran erinnert, daß sich diese von ZINGLER (unveröff.) und KEMMLER (1976) erarbeitete Berufskategorisierung streng an einer von MOORE & KLEINING (1960) empirisch gewonnenen Übersicht über den Schichtenaufbau in Deutschland orientiert.

die Mütter aller anderen Gruppen Berufe mit Führungspositionen auf höherer bis mittlerer Ebene (EG: $p_e < .01$; OA: $p_e < .05$; UA: $p_e < .10$) und häufiger solche Berufe, die durch gelernte manuelle Tätigkeiten gekennzeichnet sind und nach dem oben erwähnten Sozialschichtenschema von MOORE & KLEINING (1960) in die Gruppe "untere Mittelschicht bzw. obere Unterschicht" gehören (EG: $p_e < .10$; UA: $p_e < .20$).
OA- und UA-Mütter unterscheiden sich hinsichtlich ihrer "Traumberufe" nicht.

Was nun die Berufswünsche der Väter anbelangt, so zeigt sich, daß sich hier unsere zweite Annahme als zutreffend erweist. Denn nicht nur die EG-Väter, sondern auch die Väter der OA haben sich damals für ihre Kinder deutlich häufiger als die UA- (EG: $p_e < .10$; OA: $p_e < .05$) und ES-Väter (EG: $p_e < .001$; OA: $p_e < .001$) Berufe mit Führungspositionen auf höherer bis mittlerer Ebene erträumt. Das bedeutet, daß sich TEICHMANN's Befund hinsichtlich des Zusammenhangs von Aufstiegsmobilität und hohem Anspruchsniveau offenbar auch anhand unserer Stichprobe bestätigen läßt.
Ebenso wie die ES-Mütter haben sich die Väter dieser Gruppe deutlich häufiger als alle übrigen Väter für ihre Kinder durch gelernte manuelle Tätigkeiten gekennzeichnete Berufe erhofft (EG: $p_e < .01$; OA: $p_e < .01$; UA: $p_e < .05$).

Ein Vergleich der von Vätern und Müttern erträumten Berufe ergibt keine bedeutsamen Unterschiede, auch nicht - wie man aufgrund der soeben dargestellten Befunde annehmen könnte - in der Gruppe der OA.

Zum Abschluß unserer Betrachtung der "Traumberufe" wollen wir noch das diesbezügliche Anspruchsniveau der Eltern gegenüber Jungen einerseits und Mädchen andererseits miteinander vergleichen. Wie wir oben gezeigt haben (vgl. 9.1.1.1), beeinflussen die verschiedenen, geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen der Eltern die Entstehung ihrer Ausbildungswünsche für ihre Kinder. Es liegt deshalb nahe, anzunehmen, daß sich diese Rollenerwartungen auch, gleichsam als natürliche Folge, bei der Bildung von Berufswünschen auswirken. Man könnte demnach hier vermuten, daß sich die Eltern schon derzeit häufiger für ihre Söhne anspruchsvollere, sozial höher geschätzte Berufe gewünscht haben als für ihre Töchter.
Prinzipiell bestätigen unsere Ergebnisse diese Annahme für beide Elternteile; sie trifft jedoch besonders deutlich hinsichtlich der "Traumberufe" der Mütter zu. Denn während es sich bei den Vätern insgesamt lediglich andeutet, daß sie sich während der Grundschulzeit der Kinder für ihre Söhne häufiger Berufe mit eindeutigen Führungspositionen erhofft haben ($p_e < .10$), tritt dagegen bei den Müttern insgesamt der zwischen Jungen und Mädchen erwartete Unterschied ganz deutlich zutage. Sie haben sich nämlich signifikant häufiger für ihre Söhne sowohl Berufe mit eindeutigen Führungspositionen erträumt ($p_e < .01$), als auch insgesamt solche, die in der Regel den Abschluß einer weiterführenden Schule erfordern ($p_e < .01$).
Hinsichtlich einzelner Gruppenunterschiede hierbei läßt sich sagen, daß beim Vergleich der Vätergruppen keine bedeutsamen Differenzen auftreten. Dagegen muß man erwähnen, daß die beschriebenen, bei den

Müttern insgesamt signifikant häufiger bestehenden Unterschiede bezüglich ihrer "Traumberufe" für ihre Söhne und Töchter vornehmlich durch die EG- und OA-Mütter hervorgerufen werden. Denn die EG-Mütter haben sich deutlich häufiger für ihre Söhne Berufe mit erforderlicher Hochschulbildung erhofft ($p_e < .01$), und auch die OA-Mütter wünschten sich häufiger für ihre Söhne Berufe mit Führungspositionen sowohl auf höherer als auch auf mittlerer Ebene ($p_e < .1o$). Es ist erstaunlich und aufschlußreich, festzustellen, daß selbst in diesen beiden Gruppen, die man aufgrund unserer Ergebnisse doch wohl als bildungsaufgeschlossen bezeichnen kann, sich die althergebrachte Klischeevorstellung - eine anspruchsvolle Berufsausbildung lohne sich letztlich doch nur für einen Jungen, den späteren Ernährer einer Familie - noch so deutlich manifestiert. Man läßt den Töchtern zwar immerhin schon eine "gute Schulausbildung" zukommen - die EG- und OA-Mädchen besuchen ja alle eine weiterführende Schule - doch dann hat man auch genügend in sie investiert.

Es bleibt uns noch anzumerken, daß die Eltern an ihren einmal für ihre Kinder ins Auge gefaßten "Traumberufen" im allgemeinen festhalten. Denn nur bei insgesamt rund 9 Prozent der Mütter (7 von 76) und rund 5 Prozent der Väter (4 von 76) haben sich die Berufs- bzw. Ausbildungswünsche später geändert.

9.1.2.2 Der an der Realität orientierte Berufswunsch

In der Überzeugung, daß die Betrachtung der von den Eltern schon so früh entwickelten "Traumberufe" sicherlich für die Kennzeichnung des elterlichen

Leistungsdrucks aufschlußreicher ist - man kann wohl davon ausgehen, daß die Berufsvorstellungen der Eltern nicht ohne Einfluß auf ihre kindbezogenen Leistungserwartungen und ihre Reaktionen auf die von den Kindern erbrachten Leistungen geblieben sind - wollen wir uns dennoch hier auch kurz ihren an der Realität orientierten Berufswünschen zuwenden, also jenen, die die schulische und allgemeine Entwicklung der Kinder berücksichtigen und einbeziehen.

In Anlehnung an die sich hinsichtlich der "Traumberufe" schon im wesentlichen bestätigte Hypothese, vermuten wir auch hier, daß die UA- und ES-Eltern häufiger als die Eltern der beiden anderen Gruppen auch gegen Ende der Schulzeit ihrer Kinder für diese noch immer keine eigenen fest, umrissenen Berufsvorstellungen entwickelt haben. Führt man sich noch einmal das durch Unsicherheit und Passivität gekennzeichnete Verhalten vor allem der UA-Eltern hinsichtlich der Schultypwahl ihrer Kinder vor Augen (vgl. 9.1.1.1), so könnte man annehmen, hier ein ähnliches Verhalten vorzufinden. Vermutlich neigen sie auch hier eher dazu, die Berufswahl ihrer Kinder ohne große Eigeninitiative auf sich zukommen und sich schließlich die Entscheidung von anderen Personen oder Institutionen abnehmen zu lassen.

Erfreulicherweise zeigt sich jedoch, daß dieses von uns soeben gezeichnete Bild um vieles zu düster dargestellt ist. Zunächst können wir mitteilen, daß es gegen Ende der Schulzeit der Kinder kaum noch Eltern gibt, die keine Berufsvorstellungen für ihre Kinder haben. Solche Eltern aber findet man in allen Gruppen gleichermaßen, so daß folglich keine Gruppenunter-

schiede auftreten. Bezogen auf die Gesamtstichprobe sind es sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern jeweils nur rund 9 Prozent (7 von 76), die auch derzeit selbst noch keine Berufsvorstellungen entwickelt haben.

> z. B. "ich hab' da gar keine Vorstellungen .. die Hauptsache ist, sie erreicht das, was sie gerne möchte und füllt den Beruf dann richtig aus, .. also was besonderes wüßt' ich nicht" (EGw2o9); ".. ich wünsch' mir gar nichts, ich wünsch' mir,daß sie glücklich und zufrieden in ihrem Beruf ist" (OAw4o); "also mir ist das egal, ich sag immer, er muß ja leben, ich kann ja jetzt nicht sagen, ach, ich wünschte.." (und für den Ehemann) "nein, er möchte keine idealen Söhne, die weiß Gott was aus sich rausholen sollen, was vielleicht gar nicht drin ist, nur weil wir es gerne so möchten" (UAm94).

Das vor allem von den UA- aber auch von den ES-Eltern erwartete, eher passive Verhalten gegenüber der Berufswahl ihrer Kinder zeichnet sich entweder gar nicht oder nur andeutungsweise ab. Und zwar findet man nur bei den UA-Eltern einen Hinweis dafür, daß sie offenbar etwas häufiger hinsichtlich der Berufswahl ihrer Kinder unsicher sind als die Eltern der anderen Gruppen. Es deutet sich nämlich bei ihnen die Tendenz an, daß sie seltener eigene Berufsvorstellungen entwickelt

> z. B. "ich würde meinen, für ihn wäre es das richtige, in einen sozialen Beruf zu gehen, er würde sich dafür am besten eignen; ich denke da an Jugendfürsorge, es könnte auch Jugendarbeit sein" (EGm61); "ich würde gern einen Lehrberuf sehen, sei es Volksschullehrerin, Studienrätin.." (EGw122); "wir dachten schon mal, daß er irgendwie in die technische Richtung gehen könnte, wir meinten das so von der Veranlagung her .. also Ingenieur" (OAm63); ".. Reisebüro, eine

> Lehre, auch Arzthelferin haben wir ihr vorgeschlagen .. hätte mein Mann auch ganz gerne gesehen" (OAw29); ".. als Laborantin .. das hätte ich gerne gesehen" (ESw68).

und stattdessen häufiger darauf gewartet haben, daß andere, z. B. das Kind selbst, der Ehepartner, das Arbeitsamt, um nur einige zu nennen, ihnen ihre Wünsche bzw. Vorstellungen unterbreiten, mit denen sie sich dann einverstanden erklären.

> z. B. der Sohn möchte zur Marine gehen; Mutter: "ja wenn es ihm Spaß macht, soll er es machen" (UAm8); das Arbeitsamt regte eine Banklehre an; Mutter wünscht sich: "daß sie da eben gut zurecht kommt und dann in ihrem Beruf auch was leistet" (UAw2o); ".. daß sie die richtige Wahl trifft und ihr der Beruf Spaß macht.." (UAw76).

Doch wie gesagt, zeigt sich dieses Verhalten nur andeutungsweise; die UA-Väter unterscheiden sich diesbezüglich nur schwach von den Vätern der OA ($p_e < .2o$) und die UA-Mütter nur schwach von den Müttern der ES ($p_e < .2o$).
Deutlicher tritt dieses von den UA-Eltern erwartete Vernalten allerdings hinsichtlich der Berufswahl ihrer Töchter auf. Denn hier übernehmen die UA-Väter häufiger als die Väter aller anderen Mädchengruppen - sogar signifikant häufiger als die OA-Väter - die Berufsvorstellungen anderer (EG: $p_e < .2o$; OA: $p_e < .o5$; ES: $p_e < .2o$), und auch die UA-Mütter schließen sich öfter als die Mütter der OA ($p_e < .2o$) und deutlich häufiger als die der ES ($p_e < .o5$) den an sie herangetragenen Berufswünschen an.

Einschränkend muß man jedoch sagen, daß für die Mädchen insgesamt bedeutend seltener als für die Jungen insgesamt von den Eltern - von Vätern und Müttern gleichermaßen - konkrete Berufsvorstellungen entwickelt werden (Väter u. Mütter je: $p_e < .05$). Auch hier kommen offenbar wiederum die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen zum Tragen. Es scheint die Auffassung zu bestehen, daß die Berufswahl des Sohnes im Hinblick auf seine spätere Rolle als Familienernährer schließlich wichtiger ist und deshalb sorgfältig abgewogen und geplant werden muß; hierfür sind die Eltern anscheinend bereit, sich Gedanken zu machen und Anregungen zu geben. Die Töchter dagegen, und hier vor allem die Töchter der UA-Eltern, können anscheinend nur selten bezüglich ihrer Berufswahl Überlegungen und Anregungen von seiten der Eltern erwarten; diese haben nämlich dazu - und das gegen Ende der Schulzeit ihrer Töchter! - häufiger entweder noch gar keine (Mütter insgesamt: $p_e < .10$) oder aber noch keine eigenen (Väter insgesamt: $p_e < .10$) Berufsvorstellungen entwickelt.
Aufgrund dieser Ergebnisse drängt sich die Vermutung auf, daß die Eltern noch heute die Berufswahl ihrer Töchter für nicht so wichtig erachten wie die ihrer Söhne. Offenbar stellt in den Augen der Eltern der Beruf für ein Mädchen noch immer so etwas wie nur eine Beschäftigung dar, mit der die Tochter lediglich die Zeit bis zu ihrer Heirat überbrückt.

Übrigens bekennen sich die Eltern zu ihren realitätsbezogenen Berufswünschen ebenso selten spontan wie zu ihren "Traumberufen", so daß auch hier häufig mehrfaches Nachfragen notwendig war.

z. B. "nein, nein, wie gesagt, sie soll den Beruf ergreifen, woran sie Spaß hat, .., das ist mir an und für sich egal" (Nachfrage) ".. würden gerne einen Beruf sehen, wo sie auch später versorgt ist" (Interviewerin: an was denken Sie denn da?) ".. ja, an eine Behörde.." (EGw125).

Da wir die Eltern nach ihren realitätsbezogenen Berufswünschen gefragt haben, kann man erwarten, daß das Anspruchsniveau dieser Wünsche vermutlich im wesentlichen durch die unterschiedliche Güte der Schulausbildungen der Kinder in den einzelnen Gruppen bestimmt wird, d. h., sich wahrscheinlich an den einzelnen Schulformen mit ihren jeweiligen Möglichkeiten orientiert. Demnach könnte man annehmen, daß die EG-Eltern hinsichtlich des Anspruchsniveaus dieser Berufswünsche die Rangreihe anführen, gefolgt von den OA-, dann den UA- und schließlich den ES-Eltern.

Diese Annahme erweist sich, wenn auch nicht ganz so schematisch, so doch prinzipiell als zutreffend. Die EG-Eltern, Väter und Mütter gleichermaßen, wünschen sich signifikant häufiger als die Eltern aller anderen Gruppen die anspruchsvollsten Berufe für ihre Kinder, d. h. sowohl Berufe, die eindeutige Führungspositionen beinhalten (Väter u. Mütter gleich: OA: $p_e < .01$; UA: $p_e < .001$; ES: $p_e < .01$), als auch insgesamt solche, die den Abschluß einer weiterführenden Schule erfordern (Väter: OA: $p_e < .10$; UA: $p_e < .01$; ES: $p_e < .001$ / Mütter: OA: $p_e < .05$; UA: $p_e < .01$; ES: $p_e < .001$).

Unterschiede in den Berufsansprüchen von OA- und UA-Eltern werden nur schwach sichtbar; die Tendenzen weisen jedoch in die erwartete Richtung (Väter u. Mütter je: $p_e < .20$).

Dagegen stellt sich mit aller Deutlichkeit heraus, daß die Berufswünsche der ES-Eltern das niedrigste Anspruchsniveau aufweisen. Sowohl die Väter als auch die Mütter haben häufiger als die Eltern aller anderen Gruppen Berufe für ihre Kinder ins Auge gefaßt, die durch gelernte manuelle bzw. nur ausführende Tätigkeiten gekennzeichnet sind (Väter u. Mütter für alle Gruppen: $p_e < .001$).

Interessanterweise und wiederum ganz im Sinne der geschlechtstypischen Rollenerwartungen wünschen sich die Eltern insgesamt deutlich häufiger für ihre Söhne anspruchsvollere Berufe, insbesondere solche, die in der Regel den Abschluß einer weiterführenden Schule voraussetzen (Väter: $p_e < .05$ / Mütter: $p_e < .01$). Diese Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen treten, mit Ausnahme der ES, in allen Gruppen auf (Väter: EG: $p_e < .20$; OA: $p_e < .10$; UA: $p_e < .20$ / Mütter: EG: $p_e < .20$; OA: $p_e < .05$; UA: $p_e < .05$). Da Jungen und Mädchen in den einzelnen Gruppen annähernd gleiche Voraussetzungen mitbringen (vgl. Kap. 2), kann man aufgrund dieser Ergebnisse folgern, daß die Berufswünsche der Eltern für ihre Töchter sowohl im allgemeinen, als auch im besonderen die der EG-, OA- und UA-Eltern, häufiger als bei ihren Söhnen nicht dem Leistungsniveau gerecht werden. Ebenso wie schon bei der Betrachtung der "Traumberufe" deutlich geworden ist, zeigt sich auch hier die Diskrepanz zwischen der Schul- und der den Mädchen zugedachten Berufsausbildung.

Ein Vergleich der uns von Vätern und Müttern zum Thema "realitätsbezogene Berufswünsche" vorliegenden An-

gaben weist weder hinsichtlich der Existenz noch hinsichtlich des Anspruchsniveaus Unterschiede auf.

9.1.2.3 Der wesentlichste Aspekt bei der Berufswahl

Da unsere Befragung gegen Ende der Schulzeit unserer Stichprobenkinder erfolgte, konnten wir wohl mit Recht davon ausgehen, daß die meisten Eltern derzeit bereits einige Überlegungen zum Thema "Berufswahl" angestellt hatten. Und wie ja auch unseren Ausführungen über die realitätsbezogenen Berufswünsche der Eltern zu entnehmen ist, hatten sich auch tatsächlich nur rund 9 Prozent (7 von 76) unserer Eltern noch nicht mit diesem Thema auseinandergesetzt. Um darüberhinaus vorzubeugen, daß die Mütter uns als wichtigsten Aspekt bei der Berufswahl nicht das nannten, was ihnen lediglich auf unsere Frage hin zuerst einfiel, baten die Interviewerinnen sie, ihre Angaben anschließend noch einmal in einer Rangreihe zu ordnen.

Außer der Feststellung allgemeiner Gruppenunterschiede, wollten wir hier prüfen, ob die EG- und eventuell auch die OA-Mütter - im Vergleich zu den UA- und ES-Müttern - möglicherweise häufiger ideelle und seltener materielle Aspekte betonen. Einen Hinweis für diese Annahme sehen wir in einem Befund von BAUR (1972), die feststellen konnte, daß ein Streben nach Selbstvervollkommnung - und der Beruf eines Menschen kann dazu schließlich wesentlich beitragen - in höheren Sozialschichten weit häufiger anzutreffen ist als in den unteren.

Es sei hier vorweggeschickt, daß - unserer Annahme zuwiderlaufend - die Mütter aller Gruppen am häufigsten - insgesamt sind es 64 Prozent (von 75) -

hervorheben, daß man bei der Wahl eines Berufes in erster Linie Interesse bzw. Neigung berücksichtigen müßte. Gruppenunterschiede gibt es hierbei nicht.

In diesem Ergebnis könnte man eine gewisse Parallele zu dem Befund von BAUR (1972) erblicken, daß in allen Sozialschichten gleichermaßen der Wunsch, der Beruf möge eine Lebensaufgabe sein, im Vordergrund steht. Es wäre interessant, einmal zu untersuchen, inwieweit dieses anscheinend so weitverbreitete Bestreben tatsächlich berücksichtigt wird.

Darüberhinaus gibt es aber auch einen, wenn auch nur schwachen Hinweis für die Bestätigung unserer Annahme: denn es stellt sich heraus, daß die ES-Mütter häufiger als die Mütter aller anderen Gruppen, also auch die der UA, bei einer Berufswahl zuerst einmal die finanzielle Vergütung ins Auge fassen würden (EG: $p_e < .10$; OA: $p_e < .10$; UA: $p_z < .20$).[1)]

Hinsichtlich der weiteren Auswertung der Rangreihen erscheint uns nur noch ein Ergebnis mitteilenswert:

---

1) Wir möchten hier, an dieser Stelle (vgl. auch 5.3), noch einmal darauf hinweisen, daß wir die Nullhypothese immer dann einseitig überprüft haben, wenn es dafür begründete, hier sind es zumeist aus der Literatur abgeleitete Annahmen gab. Da uns aber auch stets die Feststellung allgemeiner Gruppenunterschiede interessierte, wurde die Nullhypothese immer dann zweiseitig überprüft, wenn wir zuvor über die Richtung der Gruppenunterschiede keine begründeten Annahmen formulieren konnten. Hier, bei unserem Beispiel, hatten wir nur eine begründete Annahme für die Gruppenunterschiede zwischen den ES-Müttern einerseits und sowohl den EG-Müttern als auch den OA-Müttern andererseits, nicht aber für einen Gruppenunterschied zwischen den ES-Müttern und den UA-Müttern.

Die EG-Mütter würden bei einer Berufswahl häufiger als alle anderen Mütter an zweiter Stelle den zu erwartenden Verdienst berücksichtigen. Statistisch gesehen unterscheiden sie sich diesbezüglich jedoch nur von den OA- ($p_z < .05$) und ES-Müttern ($p_z < .10$).

9.2 Die Reaktionen der Eltern auf die Schulleistungen ihrer Kinder

Nachdem wir über das Vorhandensein von Leistungszielen und das Anspruchsniveau der elterlichen Leistungserwartungen in unseren einzelnen Stichprobengruppen etwas erfahren haben, wollen wir uns nun der Betrachtung der eigentlich erst Leistungsdruck hervorrufenden Komponente zuwenden, nämlich den Verhaltensweisen bzw. Maßnahmen, die die Eltern mehr oder weniger bewußt im Hinblick auf die Verwirklichung ihrer gegenüber den Kindern gehegten Leistungserwartungen einsetzen.

Es kann im Rahmen dieser Arbeit nicht unser Anliegen sein, nach etwas Verbindlichem hinsichtlich dieser Erziehungseinflüsse forschen zu wollen, die, wie wir wissen, hochkomplexe, mit vielerlei Wechselwirkungen eng verknüpfte Vorgänge darstellen. Im Zusammenhang mit der Motivationsgenese, die zwar nicht Gegenstand unserer Arbeit, aber bei jeder Betrachtung des OA- und UA-Problems zumindest indirekt angesprochen ist, kennzeichnete HECKHAUSEN Erziehungseinflüsse dieser Art folgendermaßen: "Sie sind ständig in Bewegung, erstrecken sich über viele Jahre und unterliegen einem fortgesetzten vom Entwicklungsstand der kindlichen Funktionsreife abhängigen Wandel" (HECKHAUSEN 1966, S. 150). Diese Beschreibung verdeutlicht mit aller Klarheit die Notwendigkeit, bei Untersuchungen über solche Erziehungseinflüsse möglichst weitgehend diese Wechselwirkungen zu berücksichtigen.

Sie müßten ähnlich angelegt sein, wie vergleichsweise die Untersuchung von ROSEN & D'ANDRADE (1959), die die Eltern-Kind-Beziehungen unmittelbar, d. h. im Hause der Familien anhand experimenteller, leistungsthematisch orientierter Situationen beobachteten.

Solche Bedingungen waren jedoch bei unserer Untersuchung nicht gegeben. Wir können hier für unsere Betrachtung nur nachträglich - und nur von den Müttern erhobene Informationen heranziehen, von denen man bekanntlich nicht sagen kann, wie verläßlich sie sind. Dennoch erhoffen wir uns auch mittels unseres Vorgehens ein wenig Aufschluß über die Reaktionen unserer Elterngruppen auf die Schulleistungen ihrer Kinder. Denn wir haben uns bemüht, nach solchen Verhaltensweisen zu fragen, die einerseits bei Eltern in der Regel häufig auftreten und von denen man annehmen kann, daß sie relativ überdauernd und deshalb gut erinnerlich sind, und die andererseits geeignet erscheinen, etwas über Art und Ausmaß der Mittel zu erfahren, die die Eltern gegenüber ihren Kindern, beabsichtigt oder unbeabsichtigt sei dahingestellt, im Hinblick auf die Realisierung ihrer Leistungserwartungen angewendet haben.

9.2.1 Das Sanktionsverhalten der Eltern

Den Grundsätzen der klassischen psychologischen Lerntheorie zufolge beeinflussen elterliche Bekräftigungen die Auftretenshäufigkeit, den Ausprägungsgrad und die Dauerhaftigkeit kindlicher Verhaltensweisen. Und zwar treten in der Regel die Verhaltensweisen, die belohnt werden, häufiger, ausgeprägter

und nachhaltiger in Erscheinung, während die Verhaltensweisen, die bestraft werden, dadurch gehemmt oder ganz gelöscht werden. Daß dieser eben so kurz skizzierte Mechanismus meistens nicht so einfach abläuft, wie es hier den Anschein erwecken könnte, ist bekannt. Denn die Wirksamkeit der elterlichen Sanktionen, vor allem die der bestrafenden, ist von einer Reihe von Faktoren abhängig, wie z. B. der Art, dem Ausmaß und der Häufigkeit der Sanktionen, der Person, die belohnt bzw. bestraft (vgl. ROSEN & D'ANDRADE 1959) und ganz besonders dem allgemeinen Erziehungsklima (vgl. CHILD, STORM & VEROFF 1958; MORROW & WILSON 1961). Informationen dieser Art stehen uns jedoch nicht zur Verfügung; wir müssen uns deshalb hier damit begnügen, zu versuchen, lediglich einen Eindruck darüber zu gewinnen, wie unsere Elterngruppen allgemein auf gute bzw.schwache Schulleistungen ihrer Kinder reagiert haben. Um Informationen darüber zu erhalten, stellten wir entweder direkte Fragen und baten um Situationsschilderungen oder skizzierten selbst kurz einen Sachverhalt - z. B. "wenn Ihr Sohn/Ihre Tochter in den ersten Schuljahren mit einer guten Klassenarbeit nach Hause kam.." - und forderten die Mütter auf, uns ihr Verhalten bei einer solchen Situation zu beschreiben.

Die Begriffe "gute" - bzw. "schwache" kindliche Leistung wurden nicht definiert, sondern dem Ermessen und damit dem Anspruchsniveau der Mütter anheimgestellt.

Da die Frage nach der Dimensionalität des Sanktionsverhaltens unseres Wissens bisher noch ungeklärt ist, haben wir uns hier dafür entschieden, das belohnende und das bestrafende Verhalten der Eltern unter den Aspekten der emotionalen -, verbalen - und materiellen Zuwendung und hinsichtlich des bestrafenden Ver-

haltens auch der körperlichen Züchtigung zu betrachten. Da unsere Arbeit hauptsächlich auf qualitative Beschreibung abzielt, erscheint uns unsere Kategorisierung des elterlichen Sanktionsverhaltens besonders anschaulich und deshalb hier am besten geeignet.

9.2.1.1 Reaktionen auf "gute" Schulleistungen

Obwohl es auf der Hand zu liegen scheint, daß Eltern ihre Kinder für gute Schulleistungen in irgendeiner Weise belohnen, so wissen wir doch aus der Literatur, daß es durchaus Eltern gibt, die gute Leistungen ihrer Kinder kaum zur Kenntnis nehmen, sie als Selbstverständlichkeit erachten oder sogar überhaupt nicht darauf reagieren. BAUR (1972) z. B. konnte zeigen, daß ein solch negatives elterliches Verhalten häufiger in unteren Sozialschichten, allerdings dort auch nur bei Eltern von Realschülern und Hauptschülern, anzutreffen ist, während die Eltern von Gymnasiasten in allen Schichten nahezu gleichermaßen gute Leistungen ihrer Kinder positiv aufnehmen.
Darüberhinaus wissen wir aufgrund unserer Alltagserfahrungen, daß sich Eltern, die ihre Kinder für gute Leistungen im Sinne der Lerntheorie zu belohnen pflegen, in Art und Ausmaß ihrer Zuwendungen unterscheiden. Das unterschiedliche elterliche Sanktionsverhalten mit seinen Auswirkungen auf die kindlichen Leistungen ist Gegenstand einer Reihe empirischer Arbeiten, in denen dieser Sachverhalt zumeist unter dem Aspekt der Leistungsmotivation der Kinder untersucht worden ist. Als eine der ersten fand WINTERBOTTEM (1958), daß hochmotivierte Jungen für erfolgreiche Handlungen von ihren Müttern mehr Anerkennung und zärtliche Zuneigung erfahren als vergleichsweise niedrigmotivierte Jungen. Desgleichen konnten ROSEN & D'ANDRADE (1959) feststellen, daß Mütter hochmoti-

vierter Söhne auf deren erfolgreiche Handlungen mit mehr "Wärme" reagieren; sie sind selbst an den kindlichen Leistungen innerlich stark beteiligt, stellen hohe Anforderungen und belohnen Erfolg mit herzlicher Anteilnahme.

Aufgrund dieser soeben aufgeführten Befunde kann man hier zu der Annahme gelangen, daß man vermutlich bei unseren EG-Eltern häufiger ein positives und bei unseren ES-Eltern häufiger ein eher negatives Sanktionsverhalten antreffen wird. Denn einerseits rekrutieren sich die EG fast ausnahmslos aus Gymnasiasten (vgl. BAUR 1972); darüberhinaus gehören die EG-Eltern bedeutend häufiger höheren Sozialschichten an (vgl. BAUR 1972) und außerdem kann man wohl bei Oberschülern ein nicht zu geringes Maß an Leistungsmotivation voraussetzen (vgl. WINTERBOTTEM 1958; ROSEN & D'ANDRADE 1959); andererseits wissen wir von unseren ES-Eltern, daß sie häufiger unteren Sozialschichten entstammen (vgl. BAUR 1972), und ferner ist anzunehmen, daß die ES seltener zu den hochmotivierten Schülern gehören (vgl. WINTERBOTTEM 1958; ROSEN & D'ANDRADE 1959).

Was nun unsere beiden Untersuchungsgruppen anbelangt, so stützen wir uns hier im wesentlichen auf ein Ergebnis von MORROW & WILSON (1961). Die Autoren untersuchten die Familienbeziehungen von hoch begabten Oberschülern, die jeweils zur Hälfte sehr gute bzw. schlechte Schulleistungen aufwiesen. Bei einem Vergleich der Familien dieser beiden Gruppen zeigte sich u. a., daß die Eltern der guten Schüler - im Gegensatz zu den Eltern der schlechten Schüler - den kindlichen Leistungen und Handlungen mehr Anerkennung und Vertrauen entgegenbrachten, mit mehr Zärtlich-

keit reagierten und häufiger zu weiteren Leistungen ermunterten.
Obwohl die Definition unserer OA- und UA-Gruppen nicht mit der Kennzeichnung der von MORROW & WILSON (1961) untersuchten Gruppen identisch ist, jedoch die Diskrepanz zwischen Intelligenz und Leistung noch krasser hervorhebt, scheint es uns dennoch statthaft, die Ergebnisse dieser Untersuchung hier zur Hypothesenbildung heranzuziehen. Demnach könnte man hier vermuten, bei unseren OA-Eltern häufiger als bei unseren UA-Eltern ein ähnliches Verhalten vorzufinden, wie es MORROW & WILSON (1961) bei den Eltern ihrer guten Oberschüler beobachtet haben.

Im Hinblick auf die Überprüfung unserer Hypothesen haben wir die Mütter nach ihren Reaktionen auf gute Klassenarbeiten der Kinder einerseits und gute Schulleistungen der Kinder, wie sie sich in einem für die Eltern zufriedenstellenden Zeugnis dokumentieren, andererseits befragt. Da man wohl davon ausgehen kann, daß sich das Verhalten der Mütter bei guten kindlichen Leistungen z. B. mit dem Alter der Kinder und auch mit der Häufigkeit bzw. Seltenheit guter Leistungen ändert, ließen wir uns die Reaktionen der Mütter jeweils sowohl während der ersten Schuljahre der Kinder als auch während der Jahre nach der Grundschulzeit schildern.

Zunächst wollen wir uns der Frage zuwenden, wie sich die Mütter verhalten haben, wenn ihre Kinder während der Grundschulzeit mit einer guten Klassenarbeit nach Hause kamen. Hierzu sei vorweg mitgeteilt, daß ca. ein Drittel der ES während der ersten Schuljahre nie eine gute Klassenarbeit geschrieben hat - die ES unterscheiden sich diesbezüglich signifikant von allen anderen Gruppen (je: $p_e < .05$) - so daß die

betreffenden Mütter diese Frage nicht beantworten konnten.

Entsprechend unserer Hypothesen zeigt sich, daß die Eltern der EG und der UA prozentual häufiger als die Eltern der beiden anderen Gruppen derzeit herzlicher an einer guten Klassenarbeit ihrer Kinder Anteil genommen zu haben scheinen. Statistisch gesehen, zeichnet sich jedoch nur eine schwache Tendenz ab, daß lediglich die EG häufiger als die UA ($p_e < .20$) für eine gute Klassenarbeit von ihren Müttern liebkost worden sind.

> z. B. ".. mal gedrückt, mal ein Küßchen gegeben.." (EGm56); ".. in den Arm genommen.." (EGm61); ".. dann hat man sie erst mal gedrückt" (EGw22); ".. in den Arm genommen, Küßchen gegeben.." (EGw122).

Die Situationsschilderungen der UA- und ES-Mütter dagegen enthalten seltener solcherlei Zärtlichkeiten; sie berichten häufiger als die Mütter der EG (je: $p_e < .10$), daß sie sich über eine gute Arbeit des Kindes "gefreut" hätten.

> z. B. ".. dann haben wir uns gefreut" (UAm8); ".. ich habe mich mitgefreut" (UAm31); "man freute sich praktisch mit ihm" (UAm94); "..ich glaub, ich habe mich immer gefreut" (UAm176); "man freut sich eben" (UAw70); ".. man hat sich ja wohl gefreut" (UAw168); ".. ist schwer zu sagen, .. aber irgendwie war es immer, daß wir uns gefreut haben darüber"(ESm327); ".. hab ich mich sehr gefreut" (ESw324); ".. wir haben uns natürlich gefreut" (ESw334).

In welcher weise jedoch diese "Freude" für ihre Kinder sichtbar oder deutlich wurde, darüber wissen wir nichts Näheres. U. E. kann man unserem Befund, der sich hier nur in Tendenzen abzeichnet, nur wenig Bedeutung beimessen, da die Differenzen möglicherweise allein durch

die unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit der Mütter zu anschaulicher Schilderung entstanden sein könnten.

Verbale Belobigungen für gute Klassenarbeiten stellen sowohl insgesamt als auch in allen Gruppen nahezu gleichermaßen die am häufigsten praktizierte Form der Belohnung dar. Nur ein einziger Befund scheint hier erwähnenswert: nämlich die OA-Mütter geben häufiger als die Mütter der EG an, daß sie ihre Kinder für gute Klassenarbeiten in den ersten Schuljahren gelobt hätten ($p_e < .10$). Entsprechend dem Ergebnis von BAUR (1972), daß Kinder der unteren Sozialschichten für gute Leistungen seltener belohnt, sondern häufiger nur gelobt werden, konnte man diesen Befund aufgrund der Schichtdifferenzen zwischen EG- und OA-Familien (vgl. 7.2) hier erwarten.

Darüberhinaus deutet sich ein interessanter Unterschied in der Art und Weise der Belobigung zwischen OA- und UA-Müttern an. Denn während die OA-Mütter mit ihrem Lob häufiger anklingen lassen, daß sie gute Klassenarbeiten als Selbstverständlichkeit empfinden,

> z. B. "das ist eigentlich gar nicht so was Besonderes gewesen, meine ich, in der Grundschule .. wir haben gelobt, sicher.. die guten Arbeiten waren schon Selbstverständlichkeit, weil er eigentlich immer gut abschnitt.. ist nicht so ins Gewicht gefallen" (OAm63); "wurde er natürlich gelobt .. an und für sich war es in der Volksschule selbstverständlich, daß die Klassenarbeiten gut waren .. man hat ihn gelobt, .. zu viel sollen die Kinder sich ja auch nicht darauf einbilden..." (OAm215); ".. war eine ziemliche Selbstverständlichkeit, (so) daß man da nicht so großes Aufhebens gemacht hat.." (OAw21).

verbinden die UA-Mütter häufiger ihr Lob mit einer Ermunterung des Kindes.

z. B. ".. wir haben ihn immer mehr ermuntert dabei, mach weiter so, ist schön.." (UAm8); ".. siehst, wenn man lernt, und wenn man übt, dann geht es auch anders, und es ist doch schöner, wenn man gut drunter stehen hat.." (UAm94); ".. na siehst du, das wird schon werden, hab ihr immer ein bißchen Mut gemacht.." (UAw76).

Die Antworten der Mütter lassen vermuten, daß die betreffenden OA häufig gute Klassenarbeiten nach Hause brachten, während jene UA offenbar derzeit nur selten gute Zensuren geschrieben haben. Dennoch erscheint es denkbar, daß in dem beschriebenen Unterschied, der sich hier allerdings statistisch nicht sichern läßt, sich eine differente Einstellung der OA-Mütter einerseits gegenüber den UA- und eventuell auch den EG-Müttern andererseits zu Belohnungen allgemein andeutet. Grund zu dieser Annahme gibt die Überlegung, daß die EG vermutlich mindestens ebenso wie die OA während der Grundschulzeit mehr oder weniger regelmäßig gute Klassenarbeiten geschrieben haben; jedoch als selbstverständlich werden die guten Leistungen nur von einer einzigen EG-Mutter empfunden. Die Überprüfung unserer Hypothese muß allerdings spezieller angelegten Arbeiten überlassen werden.

Materielle Belohnungen für gute Klassenarbeiten während der Grundschulzeit sind in den meisten Familien üblich gewesen. Nur insgesamt 2o Prozent (12 von 6o) der Mütter lehnten solche Belohnungen für gute Arbeiten in den ersten Schuljahren ausdrücklich prinzipiell ab.

z. B. ".. aber wir haben die Arbeiten eigentlich nie honoriert mit Geld.." (EGm61); ".. das Große-Geschenke-Geben, wie manche das so machen, haben wir erst gar nicht angefangen, man hat ja mehrere Kinder, und dann für jedes was Besonderes .., dann denken sie,das muß so sein"

(OAw15); ".. ohne Geld auf jeden Fall!" (OAw48); ".. (Kinder) erzählten immer, der kriegt so viel .., hab' den Kindern klar gemacht, ihr lernt nun nicht für uns, um Geld dafür zu bekommen, ihr lernt für euer späteres Weiterkommen.." (UAm94); ".. aber jetzt nicht darauf warten, jetzt bekommst du was dafür!" (UAw1o3).

Es zeigt sich eine schwache Tendenz dafür, daß sich mehr OA-Mütter als vergleichsweise UA-Mütter ($p_e < .2o$) gegen materielle Belohnungen ausgesprochen haben, was nicht verwundert, wenn man sich an den zuvor beschriebenen, sich andeutenden Hinweis erinnert, daß die OA-Mütter häufiger gute Klassenarbeiten für selbstverständlich erachten.

BAUR's Befund (1972), daß Kinder der unteren Sozialschichten seltener belohnt, sondern häufiger nur gelobt werden, bestätigt sich entgegen unserer Annahme hier nicht. Es stellt sich hier im Gegenteil heraus, daß gerade die EG, deren Eltern ja öfter als die Eltern aller anderen Gruppen höheren Sozialschichten angehören (vgl. Kap. 7), deutlich häufiger als die OA ($p_z < .o5$) nur ab und zu für eine gute Klassenarbeit belohnt worden sind

z. B. ".. ja, ab und zu mal, war aber nicht die Regel" (EGm56); ".. ich hab ihm nicht jedes Mal gleich eine Mark gegeben, so ist es nicht .. durfte sich schon mal einen MARS-Riegel holen.." (EGm73); ".. sicher, wenn ich einen Bonbon hatte, dann kriegte er schon mal einen Bonbon, oder mal einen Groschen.." (EGm177); ".. und wenn gerade was Süßes im Haus war, hat sie auch eine Kleinigkeit bekommen.." (EGw22); "sie hat dann hin und wieder, nicht immer, eine kleine Belohnung gekriegt, wenn sie mal was Neues haben mußte, kriegte sie das dann früher, z. B. einen Anorak, mal so Kleinigkeiten, mal Süßigkeiten, aber nicht immer.." (EGw125).

bzw. seltener als die UA ($p_z < .10$) und die ES ($p_z < .20$) regelmäßig eine materielle Belohnung erhalten haben.

> z. B. "ich habe ihn dann belohnt, er durfte sich dann mal wieder ein STEIFF-Tierchen wünschen oder durfte sich selbst eines aussuchen; ich habe ihn irgendwie immer belohnt, mal ne Praline, irgendwas Nettes.." (UAm148); ".. da darfst du dir auch gleich ein großes Stück Kuchen holen oder einen Lutscher.." (UAm176); ".. hat sie immer was bekommen, wollte immer einen 'Taler' haben" (UAw71); ".. dann hat er auch immer einen Lohn gekriegt, 50 Pfg. oder 1 Mark je nach Leistung" (ESm273); ".. wir haben ihn dafür belohnt; .. das schönste war für ihn, wenn er mit Mutti in die Stadt gehen durfte, Einkaufen gehen, und dann durfte er sich irgendetwas wünschen, mußte natürlich im Rahmen bleiben.." (ESm327); ".. dann bekam sie 50 Pfg., man konnte ja nicht mehr geben, weil eben viel Kinder da waren, und mein Mann als einzigster verdient.." (ESw313).

Darüberhinaus zeigt sich interessanterweise, daß die OA-Mütter zwar einerseits, wie oben dargestellt, häufiger als die UA-Mütter Belohnungen materieller Art ablehnen, andererseits jedoch entsprechend unserer oben aufgestellten Hypothesen ebenfalls häufiger als die UA-Mütter ($p_e < .10$) und aufgrund der Schichtdifferenzen erwartungsgemäß auch häufiger als die ES-Mütter ($p_e < .20$) gute Klassenarbeiten grundsätzlich belohnt haben, und zwar derart, daß sie schon vorher eine Belohnung in Aussicht stellten. Meistens handelte es sich dabei gleichsam um ein "Honorar", das je nach Leistung gestaffelt vorher ausgesetzt wurde, und mit dem das Kind fest rechnen konnte, wenn es die entsprechende Leistung erbrachte.

> z. B. ".. das haben wir immer belohnt, die geldliche Frage war schon festgesetzt, was es für eine eins und für eine zwei gab.." (OAm7); ".. mein Mann hat sehr bald ein System eingeführt, für eine zwei 50 Pfg., für eine

eins 1 DM" (OAm81); ".. für ein gut 5o Pfg., für ein sehr gut 1 DM... mußt du ja auch was für haben, ist dann ja ein Anreiz den anderen Geschwistern gegenüber.." (OAw121).

Was nun die Jahre nach der Grundschulzeit betrifft, so können wir zunächst einmal feststellen, daß mit Ausnahme eines ES-Mädchens nun bei allen Kindern unserer Stichprobe gute Klassenarbeiten vorgekommen sind.
Hinsichtlich der Reaktionen der Mütter auf gute Arbeiten in dieser Zeit vermuten wir in Anbetracht des Alters der Kinder allgemein vor allem eine Abnahme der emotionalen, insbesondere der zärtlichen Zuwendungen, während verbale und materielle Anerkennungen wahrscheinlich eher beibehalten worden sind.

Es zeigt sich tatsächlich, daß die emotionale Anteilnahme der Mütter an guten Klassenarbeiten nach der Grundschulzeit insgesamt seltener geworden ist; und ebenfalls erwartungsgemäß stellt sich heraus, daß Liebkosungen als Ausdruck der Anerkennung, mit Ausnahme von zwei Müttern, nicht mehr erwähnt werden. Interessanterweise scheint sich allgemein der Trend abzuzeichnen, daß diejenigen Mütter, die in den ersten Schuljahren gute Leistungen ihrer Kinder mit Zärtlichkeiten belohnt haben, meistens auch später gefühlsbetonte Reaktionen beibehalten - sie zeigen auch dem älteren Kind z. B. durch Mimik oder Gestik, daß sie sich mit ihm freuen - während jene Mütter, die die ersten guten Leistungen ihrer Kinder weniger enthusiastisch aufgenommen haben, emotionales Verhalten nach der Grundschulzeit nur noch vereinzelt erwähnen.
Eine Ausnahme scheinen hier jedoch die UA-Mütter darzustellen, denn bei ihnen hat sich im Gegensatz zu den Müttern aller anderen Gruppen (EG: $p_z < .2o$; OA: $p_z < .2o$; ES: $p_z < .o5$) offenbar die emotionale Anteilnahme nicht vermindert.

Obwohl die Kinder insgesamt nicht mehr so häufig von ihren Müttern für gute Klassenarbeiten gelobt werden wie in den ersten Schuljahren, stellt dennoch die verbale Anerkennung guter Leistungen nach wie vor die häufigste Form der Belohnung dar. Einflüsse der Schichtdifferenzen auf die Belohnungspraktiken - entsprechend dem oben erwähnten Befund von BAUR (1972) - deuten sich hier wiederum an: während in den Grundschuljahren die OA-Mütter ihre Kinder häufiger als die Mütter der EG gelobt haben, unterscheiden sich nach der Grundschulzeit diesbezüglich nun die UA- von den EG-Müttern ($p_e < .20$).
Es sei noch erwähnt, daß es in der Gruppe der OA keine Mütter mehr gibt, die nach der Grundschulzeit gute Leistungen ihrer Kinder als Selbstverständlichkeit empfinden; d. h. wenn sie ihre Kinder loben, geschieht das ohne Vorbehalte. Interessanterweise unterscheiden sie sich darin von den EG-Müttern ($p_z < .20$), die häufiger gute Arbeiten von ihren Kindern erwarten und deshalb die Ansicht vertreten, man müsse davon nicht soviel Aufhebens machen.

Materielle Belohnungen haben die Mütter insgesamt nahezu in gleicher Weise beibehalten. Allerdings hat sich der Prozentsatz der Mütter, die eine materielle Anerkennung guter Arbeiten ablehnen, etwas erhöht, und zwar von 2o Prozent (12 von 6o) auf rund 26 Prozent (16 von 62). Zum überwiegenden Teil sind es dieselben Mütter geblieben, die sich nach wie vor gegen materielle Belohnungen aussprechen. Nur insgesamt vier Mütter haben diesbezüglich ihre Meinung geändert:zwei Mütter waren der Ansicht, daß nur das kleine Kind einen materiellen Anreiz braucht,

> ".. wie er zur Oberschule kam, hab' ich mir gesagt, jetzt ist er alt genug, daß er weiß, daß er für sich arbeiten muß und nicht für uns,

> aber wenn sie so klein sind, dann brauchen sie noch eine Belohnung.." (UAm253); ".. aber so für die Spardose, das hab ich nicht mehr gemacht, da war sie ja schon zu groß für.." (ESw324).

und ebenfalls zwei Mütter fanden erst gute Arbeiten nach der Grundschulzeit, und hier auch nur besondere Leistungen belohnungswürdig.

> ".. haben ihm schon mal eine Kleinigkeit geschenkt, wenn er sich besonders angestrengt hatte .." (EGm61); ".. da kriegte sie schon mal 5o Pfg. ..." (OAw21).

Das einzige darüberhinaus erwähnenswerte Ergebnis hinsichtlich der materiellen Belohnungen nach der Grundschulzeit bestätigt BAUR's Befund (1972), daß Kinder der unteren Sozialschichten seltener in dieser Weise belohnt werden; denn OA- ($p_e < .2o$), UA- ($p_e < .2o$) und ES-Mütter ($p_e < .1o$) lehnen häufiger als die Mütter der EG eine materielle Anerkennung guter Klassenarbeiten in dieser Zeit ab.

Im folgenden wollen wir die Reaktionen der Mütter auf gute Gesamtleistungen ihrer Kinder betrachten, und zwar wiederum zunächst bezüglich der ersten Schuljahre. Dabei fällt hinsichtlich des Vorkommens guter bzw. zufriedenstellender Zeugnisse ein Widerspruch auf; denn nur zwei Kinder, und von ihnen nur eines aus der Gruppe der ES, haben angeblich nie gute Gesamt-Schulleistungen erbracht, obwohl wir zuvor von etwa einem Drittel der ES-Mütter erfahren haben, daß ihre Kinder derzeit nie gute Klassenarbeiten geschrieben haben. Da jedoch die Zeugnisnoten im wesentlichen auf den Zensuren der Klassenarbeiten basieren, erscheint dieser Befund unstimmig. Möglicherweise ist dieses widersprüchliche Ergebnis dadurch zu erklären, daß die betreffenden ES-Mütter ihre Antworten auf die Frage nach guten Klassenarbeiten, wie von

uns gewünscht, auf die Zeit vor der Sonderschulüberweisung bezogen haben, dann jedoch hinsichtlich der Zeugnisse eventuell nur noch die vermutlich zufriedenstellenden Beurteilungen in der Sonderschule vor Augen gehabt haben.

Emotionale Belohnungen für gute Zeugnisse kommen insgesamt annähernd gleich häufig vor, wie für gute Klassenarbeiten. Interessanterweise gibt es jedoch in den Gruppen der UA und der ES mehr Mütter, die gute Schulleistungen mit Zärtlichkeiten belohnt haben, so daß hier hinsichtlich emotionaler Belohnungen keine Gruppenunterschiede auftreten. Damit gewinnt unser oben dargestellter Befund, daß EG- und OA-Mütter herzlicher an guten Klassenarbeiten ihrer Kinder Anteil genommen haben als die Mütter der UA und der ES mehr an Gewicht. Denn es hat nun den Anschein, daß unsere Befürchtung, das Ergebnis beruhe möglicherweise allein auf der unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeit der Mütter zu anschaulicher Schilderung, grundlos gewesen ist.

Während das verbale Lob für gute Klassenarbeiten in den ersten Schuljahren die am häufigsten praktizierte Form der Belonnung darstellt, nehmen verbale Belobigungen für gute Zeugnisse in derselben Zeit, jeweils gemessen an den Häufigkeiten, nur den zweiten Platz ein. Sowohl auf die Gesamtstichprobe als auch auf die einzelnen Gruppen bezogen, können wir feststellen, daß die Eltern überwiegend, ja z. T. ohne Ausnahme ihre Kinder für gute Gesamt-Leistungen vorbehaltlos loben. Bei einem Gruppenvergleich fällt jedoch auf, daß bei den UA-Müttern diese Form der Belobigung seltener vorkommt, als bei den Müttern aller anderen Gruppen (EG: $p_e < .1o$; OA: $p_e < .2o$; ES: $p_z < .2o$).

Denn die UA-Mütter verbinden häufiger mit ihrem Lob eine Ermunterung des Kindes, die allerdings meistens mehr wie Ermahnungen, nun auch weiterhin gute Leistungen zu erbringen, anmuten.

Noch häufiger als für gute Klassenarbeiten haben die Kinder für gute Zeugnisse während der Grundschulzeit von ihren Müttern materielle Belohnungen erhalten. Nur insgesamt rund 6 Prozent (4 von 62) der Mütter, die sich dazu geäußert haben, sprachen sich prinzipiell gegen materielle Zuwendungen aus. Hinsichtlich der Regelmäßigkeit bzw. Unregelmäßigkeit materieller Belohnungen zeichnen sich keine Gruppenunterschiede ab. Erwähnenswert ist nur, daß unter den Müttern, die ihre Kinder für gute Zeugnisse regelmäßig belohnt haben, die Mütter der EG und andeutungsweise auch die der OA häufiger als die UA-Mütter schon vorher, gleichsam vertragsmäßig materielle Belohnungen ausgesetzt haben (EG: $p_e < .05$; OA: $p_e < .20$).

Gute bzw. zufriedenstellende Zeugnisse nach der Grundschulzeit sind mit Ausnahme eines UA-Jungen bei allen Kindern unserer Stichprobe vorgekommen, so daß es diesbezüglich also keine Gruppenunterschiede gibt.

Emotionalen Belohnungen für gute Allgemein-Leistungen kommt erwartungsgemäß in dieser Zeit insgesamt nur geringe Bedeutung zu. Es ist jedoch erstaunlich, daß rund 34 Prozent (11 von 32) der Mütter, die von emotionaler Anteilnahme berichten, ihre Kinder auch derzeit noch zur Belohnung liebkost haben. Das ist vor allem deshalb auffallend, weil - wie wir oben gezeigt haben - gute Klassenarbeiten in derselben Zeit kein Anlaß mehr für Zärtlichkeiten zwischen Mutter und Kind waren.

Ebenso wie in den ersten Schuljahren stehen die verbalen Belohnungen, gemessen an den Gesamt-Häufigkeiten, nach den materiellen Anerkennungen an zweiter

Stelle. Und wiederum loben die Mütter, nur mit wenigen Ausnahmen, ihre Kinder für gute Gesamt-Leistungen vorbehaltlos. Da die OA-Mütter ausschließlich nur diese Form verbaler Belohnung erwähnen, unterscheiden sie sich diesbezüglich sogar schwach von den EG-Müttern ($p_z < .20$) und deutlich von den Müttern der UA ($p_e < .05$). Denn bei den UA-Müttern dagegen liegt wiederum häufiger als bei den Müttern der OA ($p_e < .10$) der Hauptakzent bei ihrem Lob auf Ermunterung und Ansporn des Kindes für künftige Leistungen. Dieser soeben nochmals aufgezeigte Trend tritt hinsichtlich der Mädchengruppen umfassender und daher noch deutlicher zutage. Denn sowohl die EG- als auch die OA-Mädchen sind häufiger als die Mädchen der beiden anderen Gruppen von ihren Müttern für gute Zeugnisse ohne jede Einschränkung gelobt worden (EG/UA: $p_e < .10$; EG/ES: $p_e < .20$; OA/UA: $p_e < .10$; OA/ES: $p_e < .20$).

Materielle Belohnungen für gute Zeugnisse werden auch nach der Grundschulzeit nur von sehr wenigen Müttern, nämlich von rund 8 Prozent (5 von 61), grundsätzlich abgelehnt. Gruppenabweichungen hinsichtlich regelmäßiger bzw. unregelmäßiger materieller Zuwendungen gibt es, ebenso wie während der ersten Schuljahre, für gute Zeugnisse nicht. Es fällt jedoch in dieser Zeit noch deutlicher auf, daß von den Müttern, die ihre Kinder regelmäßig materiell belohnt haben, die EG- und die OA-Mütter gleichermaßen häufiger als die UA-Mütter (je: $p_e < .01$) die Grundsätzlichkeit dieser Belohnungen betonen. D. h. die Mütter der EG und der OA stellen deutlich häufiger als die UA-Mütter ihren Kindern schon vorher Belohnungen in Aussicht, so daß die Kinder in die Lage gesetzt werden, sich durch vermehrte Anstrengungen diese Belohnungen gleichsam zu "verdienen". Die UA-Mütter dagegen belohnen

zwar ihre Kinder, statistisch gesehen, ebenso oft regelmäßig mit materiellen Zuwendungen, doch sie setzen ihre Belohnungen erst hinterher, also nach erbrachter Leistung der Kinder fest.
Es ist interessant, daß sich die ES-Mütter in dieser Hinsicht häufiger ähnlich wie die EG- und OA-Mütter verhalten; diese Tendenz ist jedoch statistisch nicht relevant.

Betrachtet man die Reaktionen der Mütter auf gute Schulleistungen einmal insgesamt, d. h. sowohl auf gute Klassenarbeiten als auch auf gute Zeugnisse der Kinder, so stellt man fest, daß im Durchschnitt rund 72 Prozent aller Mütter (55 von 76) ihre Kinder für gute Leistungen gelobt und annähernd eben so viele Mütter, nämlich im Durchschnitt rund 68 Prozent (52 von 76), ihre Kinder materiell belohnt haben, wenn sie gute Schulleistungen nach Hause brachten. Emotionale Anteilnahme dagegen ist nur etwa bei der Hälfte aller Mütter, und zwar bei rund 53 Prozent (4o von 76), üblich gewesen. Darüberhinaus zeigt sich an der Auftretenshäufigkeit der einzelnen von uns unterschiedenen Belohnungsformen, daß die Mütter erwartungsgemäß Klassenarbeiten einerseits und Zeugnisse andererseits verschieden bewerten. Denn jeweils bezogen auf die gesamte Schullaufbahn der Kinder, werden gute Zeugnisse am häufigsten materiell, gute Klassenarbeiten jedoch in erster Linie verbal belohnt. Ferner stellt sich heraus, daß die Kinder für gute Zeugnisse annähernd so häufig gelobt, wie materiell belohnt worden sind; emotionale Anteilnahme an guten Gesamt-Leistungen jedoch steht erst an dritter Stelle. Dagegen kommt den emotionalen Belohnungen bei guten Klassenarbeiten, zumindest während der Grundschulzeit, größere Bedeutung zu. Denn in den ersten Schuljahren erhalten die Kinder für gute Klassenarbeiten ebenso häufig

emotionale - wie materielle Anerkennungen und erst nach der Grundschulzeit nehmen die emotionalen - zugunsten der materiellen Belohnungen ab. Erwähnenswert ist noch, daß materielle Belohnungen insgesamt wesentlich häufiger regelmäßig als unregelmäßig erfolgt sind. Das gilt für die Belohnung von Zeugnissen in noch größerem Umfang als für die von Klassenarbeiten; denn die betreffenden Kinder sind durchschnittlich zu rund 8o Prozent für gute Zeugnisse und im Durchschnitt zu rund 6o Prozent für gute Klassenarbeiten regelmäßig materiell belohnt worden.

9.2.1.2 Reaktionen auf "schwache" Schulleistungen

Aus der Literatur, aber auch aufgrund unserer Alltagserfahrungen wissen wir, daß Eltern nicht nur auf gute -, sondern auch auf schwache Schulleistungen ihrer Kinder unterschiedlich reagieren. So z. B. konnte BAUR (1972) feststellen, daß die Eltern, die höheren Sozialschichten angehören, ihre Kinder für schwache Leistungen meistens nicht tadeln; leider wird nicht mitgeteilt, wie sich diese Eltern stattdessen verhalten,sondern nur, wie sie nicht reagieren. Eltern der unteren Sozialschichten dagegen schimpfen zumeist, wenn ihre Kinder mit schwachen Schulleistungen nach Hause kommen; aber es gibt auch Eltern unter ihnen, die hinsichtlich der Schulleistungen ihrer Kinder überhaupt keine Reaktionen zeigen, gleich, ob es sich um gute- oder schwache kindliche Leistungen handelt.

Darüberhinaus können wir auch zu diesem Aspekt elterlichen Verhaltens der Untersuchung von ROSEN & D'ANDRADE (1959) Hinweise für unsere Hypothesenbildung entnehmen. Vor allem ihr Befund, daß gerade unterschiedliches Verhalten von Vater und Mutter für die Entwicklung hoher Leistungsmotivation günstig, ja geradezu Voraus-

setzung ist, verdient hier in diesem Zusammenhang besondere Beachtung. Und zwar fanden die Autoren heraus, daß die Mütter hochmotivierter Söhne diese bei Mißerfolgen antreiben und tadeln, während die Väter diesen Jungen viel Selbständigkeit zubilligen und in solchen Situationen vor allem deren Selbstvertrauen stärken.
Desweiteren können wir hier ein Ergebnis aus der schon oben zitierten Untersuchung von MORROW & WILSON (1961) heranziehen, das ein deutlich unterschiedliches Verhalten von OA- und UA-Familien aufzeigt: nämlich die OA-Familien ermuntern ihre Kinder häufiger, üben jedoch keinen Druck auf sie aus; die UA-Familien dagegen verhalten sich häufiger genau umgekehrt.

Versucht man nun aufgrund der soeben aufgeführten Befunde Hypothesen für das Verhalten unserer Elterngruppen bei schwachen Schulleistungen ihrer Kinder abzuleiten, so stellt man fest, daß die beschriebenen Ergebnisse hinsichtlich der zu erwartenden Reaktionen unserer EG- und OA-Eltern gegensätzliche Annahmen nahelegen. Wie wir wissen, gehören unsere EG-Eltern bedeutend häufiger als die Eltern aller anderen Gruppen höheren Sozialschichten an, in denen es nach BAUR (1972) nur relativ selten vorkommt, daß die Kinder für schwache Leistungen getadelt werden. Dagegen könnte man aufgrund der Befunde von ROSEN & D'ANDRADE (1959) ebenso vermuten, daß die EG und auch die OA - beide Gruppen dürften verglichen mit den UA und den ES ein relativ hohes Maß an Leistungsmotivation aufweisen - vermutlich für schwache Leistungen von ihren Müttern ausgeschimpft und zu vermehrten Anstrengungen angetrieben worden sind, während sich ihre Väter voraussichtlich eher distanziert verhalten haben. Ebenso wie hinsichtlich des Verhaltens der EG-Eltern liegt auch bezüglich der Reaktionen der OA-Eltern eine differente

Hypothese auf der Hand; denn aufgrund der Ergebnisse von MORROW & WILSON (1961) könnte man auch annehmen, daß die OA-Eltern ihre Kinder zu besseren Leistungen lediglich ermuntert, jedoch keinen Druck ausgeübt haben.

Allerdings erfahren unsere Annahmen insofern eine Einschränkung, als wir sie - mit Ausnahme der durch Schichtdifferenzen bedingten, zu erwartenden Verhaltensunterschiede (vgl. BAUR 1972) - eigentlich nur bezüglich unserer Jungengruppen hätten formulieren dürfen, denn die zugrundeliegenden Befunde entstammen Untersuchungen, die lediglich mit Jungen durchgeführt worden sind. Bei der Überprüfung unserer Hypothesen wollen wir deshalb nicht nur das elterliche Verhalten unserer Gesamtgruppen, sondern darüberhinaus auch speziell das der Jungengruppen im Auge behalten.

Hinsichtlich der beiden anderen Elterngruppen erwarten wir, daß einerseits die Eltern der UA entsprechend den Ergebnissen von MORROW & WILSON (1961) häufiger dazu neigen, ihre Kinder bei schulischen Mißerfolgen unter Druck zu setzen, und daß andererseits die Eltern der ES - eingedenk der bestehenden Schichtdifferenzen (vgl. BAUR 1972) - häufiger als die Eltern aller anderen Gruppen ihre Kinder für schwache Schulleistungen getadelt oder aber überhaupt nicht darauf reagiert haben. Ferner vermuten wir aufgrund eines Befundes von KOHN (1959), der feststellte, daß Mütter aus der Arbeiterklasse häufiger als Mittelschicht-Mütter körperliche Züchtigungen als Erziehungsmittel einsetzen, daß unsere ES-Mütter auch speziell hinsichtlich schwacher Schulleistungen ihrer Kinder häufiger als die Mütter aller anderen Gruppen von physischen Strafen Gebrauch gemacht haben.

Aus Vergleichsgründen haben wir zur Überprüfung unserer Annahmen den Müttern hinsichtlich ihrer Reaktionen auf schwache Schulleistungen weitgehend analoge Fragen wie bezüglich ihres Verhaltens bei guten Schulleistungen gestellt. Und zwar haben wir sie gefragt, wie sie sich sowohl in den ersten Schuljahren als auch in den Jahren nach der Grundschulzeit verhalten haben, wenn ihr Kind eine schlechte bzw. schlechtere Klassenarbeit nach Hause brachte.[1)] Darüberhinaus wollten wir wissen - gemäß der Befunde von ROSEN & D'ANDRADE (1959) - wie die Eltern, also sowohl die Mütter als auch die Väter, reagiert haben, wenn sie mit den Schulleistungen des Kindes insgesamt, also nicht nur mit einzelnen Arbeiten, nicht zufrieden gewesen sind.

Während sich die Mütter hinsichtlich ihrer Reaktionen auf gute Schulleistungen lediglich bezüglich der einzelnen Belohnungsformen unterscheiden - Ignorieren guter Arbeiten der Kinder oder gar negative Reaktionen darauf kommen bei unseren Müttergruppen nicht vor - erweist es sich dagegen als notwendig, das Elternverhalten bei schwachen Schulleistungen nicht nur unter dem Aspekt der Bestrafung zu beleuchten, sondern auch neutrale, d. h. meist rein sachliche Reaktionen, also weder bestrafende noch belohnende Verhaltensweisen, und durchaus belohnende elterliche Zuwendungen in unsere Betrachtung mit

---

1) Einige Mütter störten sich an der Bezeichnung "schlechte" Klassenarbeit, weil sie der Ansicht waren, ihr Kind hätte nie eine ausgesprochen schlechte Arbeit geschrieben. Diese Mütter befragten wir dann nach ihren Reaktionen auf schlechtere Arbeiten ihrer Kinder. Da wir, wie oben mitgeteilt, die Begriffe "gute" - bzw. "schwache" kindliche Leistung nicht definiert, sondern dem Ermessen und damit dem Anspruchsniveau der Mütter anheimgestellt haben, sahen wir uns nicht veranlaßt, die Angaben hinsichtlich schlechterer Klassenarbeiten gesondert zu verrechnen. Es ist deshalb zu bedenken, daß, wenn im folgenden von schlechten Klassenarbeiten die Rede sein wird, auch immer das Verhalten der Mütter bei schlechteren Arbeiten von uns einbezogen worden ist.

einzubeziehen. Wir wollen im folgenden deshalb jeweils zunächst abklären, ob das Verhalten der Eltern bei schwachen Leistungen bestrafend oder belohnend zu nennen ist oder eine neutrale Haltung darstellt, und uns dann den einzelnen Bestrafungspraktiken zuwenden.

Schlechte Klassenarbeiten sind mit Ausnahme von drei EG-Jungen ansonsten bei allen Kindern während der Grundschulzeit vorgekommen. Was nun die emotionale Reaktion der Mütter auf schlechte Klassenarbeiten in dieser Zeit anbelangt, so können wir feststellen, daß sich die Mütter insgesamt nahezu gleich häufig, nämlich einerseits zu rund 46 Prozent (32 von 7o) negativ, d. h. in irgendeiner Weise bestrafend verhalten haben, indem sie sich ärgerten, schimpften und Vorhaltungen machten, Verbote erteilten oder das Kind schlugen,

> z. B. ".. ich hab ihn ermahnt, daß er nicht fleißig genug geübt hätte.." (EGm9o); ".. hab gesagt, sie hätte besser aufpassen müssen.. hab ich sie ihrer Trauer überlassen.." (EGw22); ".. ich hab natürlich tüchtig Krach gemacht, und er hat dann von meinem Mann Sportsperre bekommen, 'du gehst nicht eher, bis ich die nächste Arbeit sehe, wird die besser, kannst du wieder gehen'.." (OAm63); ".. hab ich wohl sehr geschimpft.. (Interviewerin: Gab es Schläge?) ja, im ersten halben Jahr wirklich .." (OAw17); ".. ja, feste geschimpft, na sicher, und mich geärgert" (UAm8); ".. du siehst ja, dann müssen wir uns hinsetzen und doppelt üben... (Interviewerin: Strafen?) ja, Verbote; vielleicht, daß du heute nachmittag mal zu Hause bleibst... (Interviewerin: geschimpft?) ja, ich werde nicht gerade sehr sanft geredet haben.." (UAw1o3); ".. ich hab manchmal mit ihr geschimpft, hatte aber alles keinen Zweck.. (Interviewerin: Schläge?) ich hab wenig geschlagen .. meine Mutter mehr, die hat sie wohl oft mal an de Haare gezogen, sie sagte immer, 'das Luder will nicht', .. (Interviewerin: geschlagen?) ja, welche an Nacken gegeben, die (Großmutter) konnte ja verrückt werden bei der ..." (ESw334).

und andererseits zu rund 41 Prozent (29 von 7o) positiv, d. h. einfühlend reagiert haben, indem sie dem Kind Mut zusprachen und es trösteten.

> z. B. ".. dann mache ich ihm Mut und versuche es ihm beizubringen.." (EGm61); "man singt dann ja auch nicht Hallelujah, aber man tröstet ihn dann ja, macht ihm Hoffnung, daß es das nächste Mal dann besser wird, daß er sich mal dahintermachen soll und daß Rom nicht in einem Tag erbaut worden ist usw." (EGm145); ".. ach wir haben sie getröstet, ausgeschimpft wurde sie nie" (EGw126); ".. ich hab sie dann ein bißchen getröstet und gestreichelt und gesagt, mein Gott, da geht die Welt doch nicht von unter.." (OAw161); ".. ich hab ihn immer wieder aufgemuntert, gesagt, das nächste Mal wird es wieder besser..." (UAm31).

Rein sachliche Reaktionen, also Äußerungen ohne erkennbare Emotionen kommen folglich nur selten vor, d. h. insgesamt nur bei rund 13 Prozent (9 von 7o) der Mütter. Bei diesen Müttern fällt auf, daß sie vornehmlich nach der Ursache des kindlichen Versagens forschen und darüberhinaus bestrafende Maßnahmen entweder prinzipiell ablehnen oder sie für nutzlos halten.

> z. B. ".. geschimpft nicht, da wird ja sowieso nichts anders, .. wo kann das wohl dran liegen, was hast du vielleicht nicht dran verstanden.." (EGw223); ".. ich habe es nur bedauert, das ist sehr schade .. Schläge und Schimpfe gibt es bei mir nicht, ich bin nicht dafür" (UAm176); "haben wir eben geübt.. (Interviewerin: Vorhaltungen?, ermahnt?) nein, weder das eine noch das andere, ich finde, das sollte man nicht tun .. überhaupt, wenn er ein Problem hat, das wird immer sachlich besprochen, auch heute noch" (UAm191); ".. hab dann noch mehr aufgepaßt, daß er alles macht und besser machen soll .. strafen vielleicht, wie sollte ich es denn machen, ihm Essen vielleicht entziehen? (Interviewerin: geschimpft?) ach wo, das ändert doch nichts!" (ESm275).

Bei der Überprüfung unserer Hypothesen stellt sich heraus, daß sich die einzelnen Müttergruppen in ihren Reaktionen auf schwache Schulleistungen

wenn überhaupt nur andeutungsweise, dann jedoch in der erwarteten Richtung unterscheiden. So erfahren wir, daß die EG- und OA-Mütter - allerdings nur häufiger als die ES-Mütter (EG: $p_e < .1o$; OA: $p_e < .2o$) - ihre Kinder getröstet und ermuntert haben, wenn diese mit einer schlechten Klassenarbeit nach Hause kamen. Bei den ES-Müttern dagegen zeichnet sich die Tendenz ab, daß sie derzeit seltener bei schulischen Mißerfolgen ihrer Kinder emotional reagiert haben; jedoch weichen sie hinsichtlich ihrer neutralen Haltung lediglich von den OA-Müttern, und von diesen auch nur schwach ab ($p_e < .2o$).
Bestrafendes Verhalten ist entgegen unserer Erwartung bei allen Müttergruppen etwa gleich häufig anzutreffen, d. h. es ergeben sich diesbezüglich keine Gruppenunterschiede.

Auch die gesonderte Betrachtung des Verhaltens der Jungen-Mütter ist hier kaum ergiebiger. Aufgrund unserer Hypothesen müßte man erwarten, daß die Jungen-Mütter aller Gruppen eher dazu neigen, ihre Söhne für schwache Leistungen zu tadeln, sie anzutreiben oder in irgendeiner Weise Druck auf sie auszuüben. Nur die Mütter der OA-Jungen könnten hier eventuell eine Ausnahme darstellen, denn bezüglich dieser Müttergruppe könnte man aufgrund der Befunde von MORROW & WILSON (1961) ebenso annehmen, daß sie überwiegend einfühlend und verständnisvoll auf Mißerfolge ihrer Söhne reagiert haben.
Es stellt sich heraus, daß die Mütter der OA-Jungen tatsächlich eine Ausnahme bilden, jedoch gerade nicht in der von uns erwarteten Richtung. Denn gerade sie berichten häufiger als die Mütter aller anderen Gruppen, daß sie sich bei solchen Situationen strafend verhalten haben. Statistisch gesehen unterscheiden sie sich hierin jedoch nur von den Müttern der EG-Jungen ($p_z < .1o$).

Bedenkt man in diesem Zusammenhang die Befunde von ROSEN & D'ANDRADE (1959), so legt dieses Ergebnis die Vermutung nahe, daß die OA-Jungen möglicherweise häufiger als die EG-Jungen zu den Hochleistungsmotivierten gehören, was unserer Ansicht nach besonders deshalb wahrscheinlich erscheint, weil sich ja die OA trotz verhältnismäßig schwacher Intelligenz auf weiterführenden Schulen zu behaupten vermögen.

Darüberhinaus entspricht ein weiteres, sehr interessantes Ergebnis nicht unserer Erwartung. Es zeigt sich nämlich, daß die Mütter der EG-Jungen signifikant häufiger als die Mütter aller anderen Jungengruppen ihre Söhne getröstet und ermutigt haben, wenn diese eine schlechte Klassenarbeit geschrieben hatten (OA: $p_z < .05$; UA: $p_z < .05$; ES: $p_z < .01$), und nicht, wie man wiederum aufgrund der Befunde von ROSEN & D'ANDRADE (1959) hier hätte vermuten können, getadelt und angetrieben haben. Eine denkbare Erklärungsmöglichkeit für dieses Ergebnis sehen wir in dem von BAUR (1972) beschriebenen, in diesen Situationen wirksamen schichttypischen Elternverhalten, das möglicherweise gerade bei den Müttern der EG-Jungen besonders deutlich zutage tritt.

Erwähnenswert ist noch, daß die Mädchen derzeit insgesamt häufiger als die Jungen ($p_e < .10$) bei schulischen Mißerfolgen von ihren Müttern getröstet und ermutigt worden sind, ein Ergebnis, das nicht verwundert, wenn man sich die durch die herrschenden Rollennormen bedingte, landläufige Auffassung vor Augen führt, Mädchen seien im allgemeinen sensibler und schutzbedürftiger als Jungen. Besonders deutlich zeigt sich dieser Trend in der Gruppe der OA ($p_z < .05$).

Im folgenden wollen wir untersuchen, welche Praktiken die Mütter, die ihre Kinder für schlechte Klassenarbeiten während der Grundschulzeit bestraft haben, angewendet haben, und ob sich die einzelnen Müttergruppen hierin unterscheiden[1]. Dabei stellt sich heraus, daß die betreffenden Mütter ihre Kinder überwiegend, nämlich zu rund 72 Prozent (23 von 32), verbal bestraft haben, d. h. in dieser Zeit, sie haben es ausgeschimpft, ermahnt und ihm Vorhaltungen gemacht.

> z. B. ".. ja, feste ausgeschimpft, na sicher.." (UAm8); ".. wurde dann ermahnt.." (OAm221); ".. das kommt davon, daß du den ganzen Tag was anderes im Kopf hast und du dich nachmittags nicht richtig vorbereitet hast, und ich hab dir schon so oft gesagt..." (EGw42).

Da die EG-Mütter ausschließlich diese Form der Bestrafung gewählt haben, unterscheiden sie sich, allerdings nur schwach, von den Müttern der OA und der ES (je: $p_z < .20$). Darüberhinaus zeichnet sich ein Hinweis für unsere Annahme ab, daß die ES-Mütter häufiger zum Mittel körperlicher Bestrafung gegriffen haben; sie weichen diesbezüglich jedoch nur schwach und auch nur von den Müttern der UA ab ($p_e < .20$). Weitere Gruppenunterschiede gibt es hier nicht.

Es sei noch erwähnt, daß einige Mütter manchmal mehrere von uns unterschiedene Strafformen gleichzeitig eingesetzt haben. Bei der Auswertung dieser Mütterantworten sind wir nun so verfahren - das

---

1) Auf eine nähere Beleuchtung der positiven mütterlichen Verhaltensweisen kann insgesamt verzichtet werden, da die betreffenden Mütter ausschließlich davon Gebrauch gemacht haben, ihre Kinder zu trösten und zu ermutigen.

gilt auch für die noch folgende Betrachtung der Bestrafungspraktiken - daß wir jeweils nur die härteste Strafe in die Verrechnung mit einbezogen haben. D. h., wenn wir z. B. - um einmal einen extremen Fall zu konstruieren - von einer Mutter erfuhren, sie habe sich furchtbar geärgert, habe ihr Kind heftig ausgeschimpft, habe ihm Fernsehverbot erteilt, und ihr sei auch meistens bei solchen Gelegenheiten die Hand ausgerutscht, daß hier bei diesem Beispiel nur die körperliche Bestrafung in die Verrechnung eingegangen wäre. Für die richtige Beurteilung unserer Ergebnisse ist es deshalb wichtig, zu wissen, daß wir die Bestrafungspraktiken nach der voraussichtlichen Heftigkeit der mütterlichen Reaktionen bewertet haben, und zwar folgendermaßen: die emotionale Bestrafung (z. B. die Mutter ist traurig, enttäuscht) haben wir als schwächste Strafe eingestuft, ihr folgt die verbale - (z. B. das Kind wird getadelt), dann die materielle - (z. B. das Kind erhält Verbote) und schließlich die physische Bestrafung (das Kind wird geschlagen). Auf den ersten Blick mag diese Rangreihe ein wenig willkürlich anmuten, zumal wenn man bedenkt, daß ein Kind z. B. eine emotionale Strafe durchaus härter empfinden kann als beispielsweise eine Ohrfeige. Warum wir uns jedoch für die oben beschriebene Rangreihe entschieden haben, geht aus den beiden folgenden Tatsachen hervor:

1. Es gibt nicht eine Mütter-Antwort, die darauf schließen ließe, daß das Verhalten, das wir hier als "emotionale Bestrafung" bezeichnen, von den Müttern bewußt als Mittel der Strafe eingesetzt oder von den Kindern überhaupt als Strafe dem üblichen Sprachgebrauch nach empfunden worden ist.
2. Die Antworten der Mütter haben gezeigt, daß jeweils das von uns als heftigere Reaktion eingestufte Verhalten zumeist gleichzeitig mit von uns weniger heftig genannten Reaktionen einhergeht,

z. B. hat eine Mutter, die ihrem Kind ein Fernsehverbot erteilt, es zumeist vorher auch ausgeschimpft oder ermahnt, und geärgert hat sie sich meistens auch.

und damit also insgesamt eine größere Strafzumessung beinhaltet, was u. E. auch den von uns verwendeten Verrechnungsmodus rechtfertigt.

Was nun die Jahre nach der Grundschulzeit anbelangt, so können wir mitteilen, daß wiederum bei fast allen Kindern - lediglich zwei ES, ein Junge und ein Mädchen, bilden hier eine Ausnahme - schlechte Klassenarbeiten vorgekommen sind.
Hinsichtlich der emotionalen Reaktionen der Mütter auf schulische Mißerfolge in dieser Zeit fällt vor allem auf, daß sich die einfühlenden Verhaltensweisen deutlich hauptsächlich zugunsten der bestrafenden vermindert haben, während man neutrale Haltungen nahezu gleichhäufig antrifft. Und zwar haben nur noch rund 26 Prozent (15 von 57) der Mütter insgesamt, das sind genau 2o Prozent weniger als während der Grundschulzeit, ihre Kinder getröstet und ermutigt, wenn diese mit einer schlechten Klassenarbeit nach Hause kamen, aber rund 58 Prozent (33 von 57), gegenüber früher rund 46 Prozent, haben sich in irgendeiner Weise bestrafend verhalten.

Im Hinblick auf die Überprüfung unserer Hypothesen ergibt sich, daß die UA- und ES-Mütter, aufgrund der Schichtdifferenzen erwartungsgemäß, häufiger, allerdings nur als die Mütter der EG,ihre Kinder für schwache schulische Einzelleistungen bestraft haben (je: $p_e < .1o$). Aber auch die Differenzen zwischen UA- und ES-Müttern einerseits und den Müttern der OA andererseits entsprechen durchaus unseren Erwartungen (vgl. MORROW & WILSON 1961; BAUR 1972); denn die OA-Mütter haben ihren Kindern in diesen Situationen häufiger Mut zugesprochen, also keinen

Druck ausgeübt, was besonders gegenüber den ES-Müttern deutlich wird (UA: $p_e < .20$; ES: $p_e < .05$).

Darüberhinaus verdient es besondere Beachtung, daß sich die EG-Mütter in dieser Zeit häufiger als die Mütter aller anderen Gruppen jeglicher emotionaler Reaktionen enthalten haben. Sie unterscheiden sich jedoch, statistisch gesehen, hierin von den ES-Müttern nicht, von denen der UA nur schwach ($p_z < .20$), jedoch von den Müttern der OA signifikant ($p_z < .05$).

Betrachtet man einmal nur das Verhalten der Jungen-Mütter, so stellt sich wiederum heraus, daß gerade die Mütter der OA in dieser Zeit, wie auch in den ersten Schuljahren ihre Söhne bei solchen Situationen bestraft haben; statistisch weichen sie jedoch diesbezüglich hier ebenfalls nur von den Müttern der EG-Jungen ab ($p_z < .10$).
Das bedeutet folglich, daß das oben beschriebene Verhalten der OA-Mütter insgesamt vornehmlich auf die emotionalen Reaktionen der Mütter der OA-Mädchen zurückzuführen ist. Dieses Ergebnis erweist sich insofern als besonders interessant, als nur noch die Mütter der OA-Mädchen ihre Töchter häufiger ermutigt haben, und nicht mehr die Mädchen-Mütter insgesamt wie während der Grundschulzeit. D. h. die Mütter der OA-Mädchen unterscheiden sich diesbezüglich nicht nur von den Müttern der OA-Jungen ($p_z < .20$), sondern darüberhinaus auch von den Mädchen-Müttern aller anderen Gruppen (EG: $p_z < .20$; UA: $p_z < .20$; ES: $p_z < .05$).

Hinsichtlich der Bestrafungspraktiken für schulische Mißerfolge nach der Grundschulzeit ergeben sich keine nennenswerten Gruppenunterschiede. Denn die Mütter haben insgesamt fast ausschließlich, nämlich zu rund 85 Prozent (28 von 33), von verbaler Bestrafung Gebrauch gemacht. D. h. sie haben wie in den ersten Schuljahren das Kind ausgeschimpft,

es ermahnt oder ihm Vorhaltungen gemacht; darüberhinaus haben aber auch einige Mütter in dieser Zeit versucht, dem Kind Angst einzujagen oder haben ihm gedroht.

> z. B. ".. hab gesagt, das darf ja nicht wahr sein, bring das deinem Vater heute abend bei; das war das einzige, was die Kinder ihrem Vater selber sagen mußten oder wenn sie ganz besonders ungezogen waren; ... und Vater sagte, da müssen wir dich wohl zum Nordpol schicken.., so was Verrücktes, wenn ich das heute überlege, wegen einer 5; A. war daraufhin sehr betrübt, schon durch die 5 alleine und dann durch die Reaktion des Vaters" (EGm1o9); ".. das muß besser werden, so kommst du ja nicht weiter, sonst bleibst du eben sitzen, dann mußt du runter von der Schule" (OAw121); ".. hab ich ihm Vorwürfe gemacht und gesagt, dann nehmen sie dich auf der Handelsschule bestimmt nicht.." (UAm176); ".. wenn du so weitermachst, wirst du nie eine Lehre bekommen.." (ESm3o8).

Im folgenden wollen wir nun die Reaktionen beider Eltern auf nicht zufriedenstellende schulische Gesamt-Leistungen der Kinder betrachten und miteinander vergleichen. Dabei können wir zunächst einmal festhalten, daß beim weit überwiegenden Teil aller Eltern, nämlich bei rund 83 Prozent (63 von 76), Unzufriedenheit wegen der Schulleistungen der Kinder vorgekommen ist. D. h. anders formuliert, nur rund 17 Prozent (13 von 76) der Eltern insgesamt waren immer, also während der gesamten Schullaufbahn bis hin zum Zeitpunkt unserer Untersuchung, mit den Schulleistungen ihrer Kinder zufrieden. Das bedeutet aber nicht, daß die Kinder dieser Eltern nun immer besonders gute Schüler gewesen sind, sondern nur, daß die Leistungen, die die Kinder erbrachten, wohl durchaus den Erwartungen der Eltern entsprachen.

> z. B. ".. wir erkundigten uns auch regelmäßig bei den Lehrpersonen und hörten, daß sie eine gute Durchschnittsschülerin wär..."

(OAw15); ".. war immer so, daß sie gerade so mitkam, .. keine Höhen, keine besonderen Tiefen" (OAw29); "zufrieden waren wir eigentlich immer so .. ach nein, man war wohl zufrieden" (ESw277).

Bezüglich der zufriedenen Eltern bestehen keine Gruppenunterschiede.

Hinsichtlich der Zeiten, in denen die Eltern mit den Schulleistungen ihrer Kinder nicht zufrieden gewesen sind, vermuten wir, daß die EG- und OA-Eltern häufiger als die beiden anderen Elterngruppen erst nach der Grundschulzeit etwas an den Leistungen ihrer Kinder auszusetzen hatten, und zwar z. B. infolge des allgemeinen Leistungsabfalls nach dem Übergang auf eine weiterführende Schule oder der allgemein höheren Leistungsanforderungen von Realschulen und Oberschulen. Dagegen nehmen wir an, daß die UA- und ES-Eltern häufiger schon während der Grundschulzeit mit den Schulleistungen ihrer Kinder unzufrieden waren, denn, wie wir bereits wissen (vgl. 9.1.1.1), haben einerseits die UA-Eltern sich häufig, sicher nicht zuletzt der Leistungen wegen vergeblich, zumindest einen Realschulbesuch für ihre Kinder erhofft, und andererseits die ES-Eltern gewiß nicht in dem Umfang mit einer Sonderschulüberweisung ihrer Kinder gerechnet. Darüberhinaus könnte man wiederum aufgrund stattgefundener Sonderschulüberweisungen, aber auch aufgrund der allgemein schwachen Leistungen der ES vermuten, daß bei den Eltern dieser Gruppe häufiger als bei allen anderen Elterngruppen immer eine gewisse Unzufriedenheit mit den Schulleistungen der Kinder vorhanden gewesen ist.

Es stellt sich dann auch tatsächlich heraus, daß die Ergebnisse unsere Hypothesen in vollem Umfang und vorwiegend sogar sehr deutlich bestätigen. Denn es zeigt sich, daß einerseits die EG- und

OA-Eltern signifikant häufiger als die beiden anderen Elterngruppen (UA: je $p_e < .05$/ ES: je $p_e < .01$) nur nach der Grundschulzeit etwas an den Schulleistungen ihrer Kinder zu bemängeln hatten, während andererseits die UA- und ES-Eltern ebenfalls signifikant häufiger als die Eltern der EG (UA: $p_e < .01$; ES: $p_e < .05$) und der OA (UA: $p_e < .01$; ES: $p_e < .05$) nur während der Grundschulzeit etwas an den Schulleistungen der Kinder auszusetzen hatten. Es läßt sich jedoch nur ein schwacher Hinweis dafür finden, daß die ES-Eltern häufiger als alle anderen Elterngruppen (je: $p_e < .20$) während der gesamten Schullaufbahn der Kinder mit deren Leistungen unzufrieden waren.
Darüberhinaus ergibt sich ein interessanter Befund: es erweist sich nämlich, daß die Eltern von Töchtern insgesamt bedeutend häufiger als die Eltern von Söhnen ($p_z < .05$) nur während der Grundschulzeit an den Schulleistungen etwas auszusetzen hatten, während die Jungen-Eltern insgesamt wiederum signifikant häufiger als die Eltern der Mädchen ($p_z < .01$) nie mit den schulischen Leistungen zufrieden waren. Dabei muß erwähnt werden, daß das erste Ergebnis vornehmlich durch die Eltern der UA- und ES-Mädchen und das zweite vor allem durch die Eltern der ES-Jungen zustandekommt.

Bezüglich der emotionalen Reaktionen der Mütter auf nicht zufriedenstellende Schulleistungen ihrer Kinder können wir lediglich mitteilen, daß sie sich, abgesehen von drei Müttern, ausschließlich negativ, d. h. bestrafend in solchen Situationen verhalten haben. Gruppenunterschiede gibt es demzufolge hier nicht.

Desgleichen sind die Befunde hinsichtlich des emotionalen Verhaltens der Väter hier kaum ergiebiger. Denn nach Aussage der Mütter haben die Väter auf

nicht zufriedenstellende Schulleistungen der Kinder zwar nicht so ausschließlich wie ihre Ehefrauen, so doch ebenfalls überwiegend, nämlich zu rund 64 Prozent (34 von 53) in irgendeiner Weise bestrafend reagiert. Dagegen ist es erstaunlich, daß rund 32 Prozent (17 von 53), also etwa ein Drittel der Väter insgesamt sich bei solchen Situationen jeglicher emotionaler Äußerungen enthalten haben, sei es, weil sie sich um schulische Belange allgemein oft wegen beruflicher Überbeanspruchung, aber auch aus Bequemlichkeit nur wenig gekümmert haben,

> z. B. ".. hat sich nicht viel drum gekümmert, kam abends vom Dienst wieder, da hatten wir unsere Arbeit erledigt, da ging der Junge ins Bett" (EGm177); ".. kümmerte sich da weniger drum, ist im Laufe der Jahre mehr meine Sache geworden, die Schule" (EGw126); ".. hat sich auf diesem Gebiet nicht so viel gekümmert, weil ich zu Hause war.." (EGw2o1); ".. kommt spät nach Hause, das meiste mußte ich tun" (UAm253); ".. der hat sich da nicht drum gestört, nichts gesagt, kann er ja nicht, weil er (als Landwirt) ganze Tage draußen ist.." (ESm278); ".. kam abends spät wieder, so 8 Uhr.." (ESm3o8); ".. da hat er sich nicht drum gekümmert, weil er zur Arbeit war.." (ESw343).

sei es, weil sie allgemein mehr zu rein sachlichen Reaktionen neigen.

> z. B. ".. hat sie zur Rede gestellt.." (OAw17); "nie, daß er sie irgendwie gestraft hat, für Schularbeiten gab's das nicht, weil wir genau wußten, was sie kann, das tut sie auch, faul war sie nicht.." (OAw21); ".. geht dadrüber weg, sagt, wenn es eben nicht ist, dann ist es nicht.." (OAw121); ".. er hat mit ihm gelernt.." (UAm191); ".. er zeigte es ihr nicht, aber er war oft verzagt.." (ESw3o7).

Bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich des emotionalen Verhaltens der Väter ergeben sich nicht; d. h. auch das vor allem gegenüber ihren Söhnen von uns erwartete, distanzierte Verhalten der EG- und OA-Väter (vgl. ROSEN & D'ANDRADE 1959) wird

nicht offenbar, ja, es deutet sich nicht einmal an.
Als einziges wesentliches Ergebnis kristallisiert sich hier heraus, daß die OA-Väter ihre Söhne deutlich häufiger für nicht zufriedenstellende Schulleistungen bestrafen ($p_z < .05$), während sie dagegen bei ihren Töchtern häufiger auf emotionale Reaktionen verzichten ($p_z < .10$). Für dieses Verhalten der OA-Väter halten wir zwei Erklärungsmöglichkeiten für denkbar: Einerseits könnte man annehmen, daß diese Väter am Schulschicksal ihrer Söhne stärker interessiert sind, weil sie vielleicht - eingedenk bestehender Rollennormen - die Schulausbildung für Jungen allgemein für folgenschwerer und damit für wichtiger erachten, so daß sie auf schwache Schulleistungen bei ihnen weit empfindlicher reagieren, und andererseits könnte man vermuten, daß Väter dieser Gruppe auf die sprichwörtlich leichtere Verletzlichkeit von Mädchen allgemein besondere Rücksicht nehmen. Die erste Erklärungsmöglichkeit halten wir allerdings für wahrscheinlicher.

Da, wie wir soeben aufgezeigt haben, die Mütter aller Gruppen nahezu ausschließlich zum Mittel der Bestrafung greifen, wenn die Schulleistungen ihrer Kinder nicht ihren Erwartungen entsprechen, während sich dagegen in jeder Gruppe jeweils einige Väter bei solchen Situationen jeglicher gefühlsbetonter Äußerungen enthalten, liegt es folglich auf der Hand, daß ein Vergleich der emotionalen Reaktionen beider Eltern die bereits festgestellte Tendenz nur noch einmal bestätigt. D. h. also, daß die Mütter insgesamt deutlich häufiger als die Väter ($p_z < .001$) ihre Kinder für nicht zufriedenstellende Schulleistungen in irgendeiner Weise bestraft haben, während die Väter insgesamt wiederum deutlich häufiger als die Mütter ($p_z < .001$) auf emotionales Verhalten ver-

zichtet haben. Diese Differenzen im elterlichen Verhalten lassen sich auch im einzelnen für alle unsere Elterngruppen nachweisen, wenngleich auch nicht mit derselben geringen statistischen Irrtumswahrscheinlichkeit.

Abschließend wollen wir uns den Bestrafungspraktiken zuwenden, von denen Mütter und Väter Gebrauch gemacht haben, wenn sie mit den kindlichen Schulleistungen unzufrieden waren.
Es zeigt sich, daß die Mütter ebenso wie hinsichtlich schlechter Klassenarbeiten die Kinder für ihrer Ansicht nach zu schwache Gesamtleistungen zwar nicht in demselben Umfang, aber ebenfalls überwiegend, nämlich zu rund 58 Prozent (35 von 6o), verbal bestraft haben. Das bedeutet gleichzeitig, daß die Variationsbreite der Bestrafungspraktiken hier größer ist. Insbesondere haben die Mütter häufiger härtere Bestrafungen vorgenommen, indem sie z. B. Verbote erließen oder das Kind schlugen. Gruppenunterschiede zeichnen sich jedoch trotz vielfältigerer Bestrafungsmethoden hier nicht ab.

Nur ein einziger Befund, der das unterschiedliche Bestrafungsverhalten der Mütter gegenüber Jungen einerseits und Mädchen andererseits betrifft, verdient hier Beachtung. Es stellt sich nämlich heraus, daß die Mütter insgesamt ihren Töchtern deutlich häufiger materielle Strafen auferlegt haben ($p_z < .05$),

> z. B. ".. Fernsehen wurde rigoros eingeschränkt; früher war das schon immer eine große Strafe.." (EGw42); ".. sie mußte eben nachmittags hier sitzen und büffeln, Schularbeiten intensiver und mußte auch zusätzlich was lernen, .. was sie nicht aufgekriegt hatten.." (EGw126); ".. durfte sie eben nicht raus, dann wurde nur gelernt, daß sie das eben aufholte.." (OAw17); ".. abends früh ins Bett" (OAw121); ".. sie geht reiten, daß sie dann nicht zum Reiten durfte, oder mal zum Schwimmen wollte und dann nicht hindurfte.." (UAw151); "..ich gab dann Hausarrest.." (ESw157);

".. daß sie dann was nicht durfte, z. B. wollte ins Kino gehen, daß ich sagte, das gibt es nicht.." (ESw313).

während sie bei ihren Söhnen häufiger zum Mittel körperlicher Züchtigung gegriffen haben ($p_z < .10$).

z. B. ".. da gab es Ohrfeigen.." (EGm145); (Interviewerin: Hand ausgerutscht?) "ja, das bleibt nicht aus" (OAm7); ".. manchmal hat er auch ein paar draufgekriegt.." (UAm57); (Interviewerin: Schläge?) "oh ja, oh ja, hat er gekriegt" (UAm242); "nur die erste Zeit hab ich wohl mal geschlagen, nachher nicht mehr, weil ich eingesehen hatte, das lohnt sich nicht, durch Schläge kann man nichts erreichen.." (ESm273).

Ebenso wie bei den Müttern findet man auch bei den Vätern bezüglich der von ihnen angewendeten Bestrafungsformen keine bedeutsamen Gruppenunterschiede. Es erweist sich lediglich, daß die Väter in noch größerem Umfang als ihre Ehefrauen, nämlich zu rund 71 Prozent (24 von 34), von verbaler Bestrafung Gebrauch gemacht haben.
Typische, auf das Geschlecht der Kinder bezogene Bestrafungspraktiken zeichnen sich bei den Vätern nicht ab.
Auch der Vergleich der von Vätern und Müttern verwendeten Bestrafungsformen ergibt lediglich, daß die Väter insgesamt etwas häufiger die Kinder milder bestraft haben ($p_z < .20$); denn sie haben öfter als die Mütter nur mit Enttäuschung oder Verärgerung reagiert oder haben die Kinder ausgeschimpft und ihnen Vorwürfe gemacht, während die Mütter insgesamt etwas häufiger materielle Strafen, insbesondere Verbote gewählt haben ($p_z < .20$). Dabei muß man jedoch hinzufügen, daß dieses unterschiedliche Verhalten von Vätern und Müttern insgesamt hinsichtlich der Bestrafung ihrer Töchter deutlicher erkennbar ist (Väter: $p_z < .10$/Mütter: $p_z < .05$).

9.2.2 Maßnahmen der Eltern zur Förderung der kindlichen Schulleistungen

Da das Sanktionsverhalten der Eltern, das wir soeben beleuchtet haben, mehr nur den emotionalen Aspekt der elterlichen Reaktionen auf die Schulleistungen ihrer Kinder berücksichtigt - denn überwiegend handelt es sich ja bei diesem Verhalten um gefühlsbedingte Reaktionen, die zumeist spontan ihren Ausdruck finden und im allgemeinen nicht gezielt als Erziehungsmittel gehandhabt werden - wollen wir uns nun den rein sachlichen Reaktionen der Eltern zuwenden, d. h. den Maßnahmen, von denen wir annehmen können, daß sie die meisten Eltern bewußt zur Förderung der kindlichen Schulleistungen eingesetzt haben, um diese ihren gegenüber den Kindern gehegten Leistungserwartungen anzupassen.

9.2.2.1 Allgemeines Interesse der Eltern am Schulfortkommen der Kinder

Es ist seit langem eine bekannte Tatsache, daß die meisten Lehrer ein regelmäßiges Erscheinen der Eltern, sei es zu festgesetzten Terminen wie Elternabenden oder Elternsprechtagen, sei es zu außer der Reihe verabredeten Terminen, im allgemeinen begrüßen, weil diese regelmäßigen Kontakte zu einem besseren beiderseitigen Verständnis beizutragen vermögen. Denn es können z. B. gemeinsame Probleme erörtert werden, man kann sich gegenseitig Vorschläge unterbreiten oder einfach nur bestimmte Sachverhalte schildern oder erklären. Größtenteils müssen jedoch die Lehrer darauf verzichten, ihre Probleme, die oft mehr allgemeine schulische Belange betreffen, mit den Eltern zu diskutieren, weil die Eltern, wie SCHLEICHER (1972) berichtet, überwiegend aus partikularen Interessen das Gespräch mit dem Lehrer suchen; d. h. sie sind vornehmlich an der Klärung

jener Probleme interessiert, die unmittelbar den Schulerfolg ihres eigenen Kindes betreffen. Insofern fördern die Eltern-Lehrer-Gespräche meistens weniger das beiderseitige - als mehr nur das Verständnis des Lehrers für die Eltern und das einzelne Kind. Das bedeutet aber gleichzeitig, daß es durchaus berechtigt ist, die von den Eltern gesuchten Kontakte zu den Lehrern als Interesse der Eltern am Schulfortkommen ihrer Kinder zu deuten.

Es hat sich nun immer wieder gezeigt, daß bei weitem nicht alle Eltern das Gespräch mit dem Lehrer suchen. Es ist deshalb Gegenstand zahlreicher Untersuchungen gewesen, sowohl die Eltern, die regelmäßige oder häufige Kontakte mit der Schule pflegen, als auch jene Eltern, die nur selten oder gar nicht mit dem Lehrer sprechen, zu kennzeichnen. Alle diese Versuche haben weitgehend übereinstimmende Ergebnisse erbracht.
So z. B. fand BÖTTCHER (1968) einen statistisch gesicherten Zusammenhang zwischen dem Erscheinen der Eltern zum Elternabend und guten Jahresendnoten der Kinder dieser Eltern. D. h. also, daß es gerade die Eltern der guten Schüler sind, die zu Elternabenden hingehen. Die Hamburger Untersuchung von KOB (1963), die indirekt ein ähnliches Ergebnis beinhaltet, läßt noch eine weitere Differenzierung zu. KOB konnte nämlich feststellen, daß ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit der Eltern an Elternversammlungen teilnehmen, und dem von den Eltern für ihre Kinder angestrebten Schulziel besteht. Und zwar besuchen die Eltern, die beabsichtigen, ihre Kinder auf ein Gymnasium zu schicken, am häufigsten regelmäßig Elternversammlungen; es folgen der Häufigkeit nach die Eltern, die für ihre Kinder einen Realschulbesuch anstreben und erst dann die Eltern der potentiellen Volksschüler.

Nach übereinstimmenden Ergebnissen von PAUL (1968) und BAUR (1972) handelt es sich dagegen bei den Eltern,

die nur selten bei Elternabenden anwesend sind bzw. oft nur nach besonderer Aufforderung den Lehrer einmal aufsuchen, um Arbeitereltern bzw. Eltern der unteren Sozialschichten.

Fassen wir noch einmal zusammen: einerseits nehmen die Eltern guter Schüler und die Eltern, die sich eine weiterführende Schulausbildung für ihre Kinder wünschen - vermutlich sind es oft dieselben Eltern - häufig mit dem Lehrer Kontakt auf, während andererseits die Eltern, die unteren Sozialschichten angehören, nur selten oder gar nicht von der Möglichkeit Gebrauch machen, aus eigener Initiative den Lehrer einmal aufzusuchen.

Hinsichtlich dieser Befunde und eingedenk unserer Ergebnisse bezüglich der Schichtzugehörigkeit (vgl. 7.2) und des Schulwahlverhaltens (vgl. 9.1.1.1) der einzelnen Elterngruppen liegt es nahe, anzunehmen, daß vermutlich vor allem die Eltern der EG und der OA an einem regen Kontakt mit dem Lehrer interessiert gewesen sind; denn sie haben deutlich häufiger als die Eltern der beiden anderen Gruppen den von ihren Kindern besuchten Schultyp, nämlich den Besuch einer weiterführenden Schule, selbst initiiert. Von den ES-Eltern dagegen wissen wir, daß sie deutlich häufiger als alle anderen Elterngruppen unteren Sozialschichten angehören, so daß man hier schlußfolgern könnte, daß sie wahrscheinlich seltener bei Elternversammlungen anwesend gewesen sind bzw. häufiger nur nach besonderer Aufforderung den Lehrer einmal aufgesucht haben. Hinsichtlich der UA-Eltern erwarten wir, daß sie im Vergleich zu den ES-Eltern mit größerem Interesse das Schulfortkommen ihrer Kinder verfolgt bzw. häufiger aus eigenem Antrieb ein Gespräch mit dem Lehrer außer der Reihe gesucht haben. Diese Annahme liegt auf der Hand, wenn man die häufig latent gebliebene Bildungsbereitschaft der UA-Eltern

oder konkret den von ihnen für ihre Kinder oft vergeblich angestrebten Besuch einer weiterführenden Schule bedenkt.

Da der Zeitpunkt und die Art unserer Untersuchung die Erhebung exakter Informationen hierzu nicht zuließ - denn im nachhinein kann man schließlich nicht mehr feststellen, wie häufig Eltern wirklich z. B. an Elternabenden teilgenommen haben - waren wir wiederum gezwungen, solche Informationen zu erfragen, die u. E. wenigstens ganz allgemeine Rückschlüsse auf den Kontakt der Eltern zum Lehrer zulassen. So erkundigten wir uns zunächst, ob die Mütter die turnusmäßig abgehaltenen Elternabende ausreichend fanden, oder ob sie immer eher der Ansicht waren, daß es zu viele bzw. zu wenige Zusammenkünfte dieser Art während der Schulzeit ihrer Kinder gab. Diese Frage erweist sich jedoch leider als völlig unergiebig. Selbst die von uns vor allem bei den ES-Müttern häufiger vermutete Ansicht, es seien genügend oder gar zu viele Elternabende einberufen worden, deutet sich hier nicht einmal an. Vielmehr zeigt es sich, daß rund zwei Drittel aller Mütter, genau sind es 68 Prozent (51 von 75), ohne jeden Gruppenunterschied die Häufigkeit der Elternabende ausreichend fanden, und zwar im wesentlichen aus zweierlei Gründen: zum einen waren die Leistungen des Kindes so beschaffen, daß Rücksprachen mit dem Lehrer nicht erforderlich waren,

> z. B. ".. ich hatte ja keine Plagen.." (EGm73);
> "weil H. auch immer gut zurechtkam.." (EGm145).

zum anderen wurden Zusammenkünfte dieser Art oftmals als ineffektiv empfunden, Elternsprechtage dagegen hätte man sich öfter gewünscht.

> z. B. ".. wenn Probleme auftauchen, die können in der Allgemeinheit ja sowieso nicht besprochen werden, dann muß man ja sowieso hin.." (EGm142);

> "in dieser Form genügt es .. wenn sie anders aufgezogen wären, wären mehr Elternabende gut" (OAm81); ".. kommt nicht viel bei rum" (OAm93); "..aber Elternsprechtage hätten häufiger sein können" (OAw4o); ".. sollten aber auch auf der Volksschule Elternsprechtage einführen" (UAm242); ".. nur hätte ich mir mehr Elternsprechtage gewünscht" (ESm327).

Wenn man ferner bedenkt, daß rund 31 Prozent aller Mütter (23 von 75) gern gesehen hätten, wenn mehr Elternabende veranstaltet worden wären - nur eine einzige Mutter fand die Elternzusammenkünfte zu häufig, weil sie ihres Erachtens in dieser Form völlig ineffektiv waren - so wird allgemein deutlich, daß in allen Gruppen häufig der Wunsch nach intensiverem Kontakt mit dem Lehrer bestanden hat. Und zwar hätten die Mütter in erster Linie - ebenso wie SCHLEICHER (1972) berichtet - gerne öfter mit dem Lehrer spezielle Probleme ihres eigenen Kindes besprochen, was bei Elternabenden naturgemäß nicht möglich ist.

Daß wir hierbei zu unseren auf die einzelnen Gruppen bezogenen Hypothesen keine Hinweise erhalten haben, liegt u. E. in der von uns zu pauschal formulierten Frage begründet. Das gleiche gilt gewiß auch für die Frage, ob der Lehrer auch schon 'mal außer der Reihe, d. h. außer an Elternabenden oder Elternsprechtagen, in der Schule aufgesucht worden ist; denn auch hinsichtlich dieser Frage treten keinerlei Gruppenunterschiede auf. Der weit überwiegende Teil aller Mütter, nämlich rund 64 Prozent (49 von 76), haben den Lehrer zumeist mehrmals, z. T. auch regelmäßig aus eigenem Antrieb zu Gesprächen aufgesucht, was wiederum zeigt, wie sehr die Mütter an der Klärung individueller schulischer Probleme interessiert sind.
Eine Aufforderung von seiten des Lehrers erhalten zu haben, geben lediglich zwei Mütter zu (rund 3 Prozent; 2 von 76). Die übrigen Mütter, rund 33 Prozent (25 von 76), hatten während der ganzen Schulzeit ihres

Kindes außer an den turnusmäßig einberufenen Elternversammlungen keine weiteren Kontakte mit dem Lehrer.

Wie wir gezeigt haben, unterscheiden sich die Mütter der einzelnen Gruppen in dieser Frage nicht, jedoch weichen hierin die Jungen- und Mädchen-Mütter insgesamt bedeutsam voneinander ab. Und zwar haben die Jungen-Mütter insgesamt signifikant häufiger aus eigenem Antrieb außer der Reine Gespräche mit dem Lehrer geführt ($p_z < .05$), während die Mädchen-Mütter insgesamt bedeutend öfter dazu keine Veranlassung gesehen haben ($p_z < .05$). Daraus könnte man schließen, daß entweder bei Mädchen schulische Probleme seltener auftreten, oder aber, und diese Annahme erscheint aufgrund unserer bisherigen Ergebnisse wahrscheinlicher, daß bei Jungen auf ein ungestörtes Schulfortkommen größerer Wert gelegt wird.

9.2.2.2. Maßnahmen zur Verbesserung der kindlichen Schulleistungen

Welcher Leistungsdruck in den einzelnen Familien geherrscht hat, wird vermutlich anhand der direkten Einflußnahme der Eltern auf die Schulleistungen ihrer Kinder am ehesten deutlich. Gelegenheit, ihre Kinder gezielt zu fördern und deren Leistungen ihren Ansprüchen anzupassen, erhalten die Eltern vornehmlich in zweierlei Hinsicht, und zwar einerseits, und das in erster Linie, durch die Möglichkeit, die täglichen Hausaufgaben ihrer Kinder zu betreuen und andererseits durch gezielte Unterstützungen, wie z. B. zusätzliche häusliche Übungen oder regelrechten Nachhilfeunterricht, wenn sie die Schulleistungen ihrer Kinder für verbesserungswürdig erachten. Im folgenden wollen wir prüfen, ob sich unsere Elterngruppen hinsichtlich solcher Maßnahmen oder aber bezüglich der Intensität ihrer Bemühungen um "gute" Schulleistungen ihrer Kinder unterscheiden.

9.2.2.2.1 Unterstützung bei den Schularbeiten

Mittels der im allgemeinen täglich zu erledigenden Hausarbeiten werden die Eltern in die Lage gesetzt, die Schulleistungen ihrer Kinder in vielfältiger Weise zu beeinflussen. So ist es z. B. förderlich, wenn die Eltern nur darauf achten, daß die Kinder ihre Schulaufgaben auch tatsächlich machen. Ferner ist es dem Schulfortkommen der Kinder gewiß nur dienlich, wenn die Eltern darauf Wert legen, daß die zu Hause angefertigten Arbeiten vollständig und richtig sind. Darüberhinaus können die Eltern, die die Schularbeiten ihrer Kinder regelmäßig betreuen, zumindest in den ersten Schuljahren leicht erkennen, ob die Kinder den in der Schule erarbeiteten Stoff verstanden haben; ansonsten können sie mit zusätzlichen Erklärungen vermeiden, daß bei den Kindern Wissenslücken entstehen. Auch die Entwicklung einer konzentrierten Arbeitshaltung können die Eltern durch die Art ihrer Interaktion mit dem Kind während der Arbeit beeinflussen, wie ROSEN & D'ANDRADE (1959) zeigen konnten.

Die von uns erhobenen Daten lassen jedoch über so komplexe Vorgänge wie die häusliche Beeinflussung der Arbeitshaltung keine Aussagen zu; sie gestatten uns vermutlich lediglich einen allgemeinen Einblick in die tägliche Schularbeitensituation. Um nicht zu globale Antworten zu erhalten, gaben wir hier den Müttern ein ziemlich festgelegtes Frageschema vor. Da man wohl davon ausgehen kann, daß sich die Hausarbeitensituation mit dem Alter der Kinder, aber auch mit dem Schwierigkeitsgrad der anzufertigenden Arbeiten ändert, baten wir die Mütter,uns für drei verschiedene Zeitpunkte die Situation zu schildern, wie es sich im allgemeinen abspielte, wenn ihre Kinder Schularbeiten anfertigten; dabei interessierte uns vor allem der Schulbeginn, also das 1. Schuljahr,

dann die Jahre vor Abschluß der Grundschulzeit, also das 3./4. Schuljahr und ferner das 9. Schuljahr, das ja für die Hauptschüler bereits den Schulabschluß darstellt. Da wir aus Vergleichsgründen für die drei Zeitpunkte jeweils dieselben Fragen gewählt haben, mußten wir, um die Mütter damit nicht zu sehr zu ermüden, die drei Fragekomplexe im Interview zeitlich voneinander trennen. Sie wurden - auch um die Erinnerungsfähigkeit zu stärken - jeweils dort eingefügt, wo das entsprechende Alter der Kinder ohnehin Gegenstand unserer Fragen war.

Schon unsere Testinterviews haben gezeigt, daß die Eltern im wesentlichen drei Maßnahmen zur Unterstützung ihrer Kinder bei den Schularbeiten einsetzen: nämlich Beaufsichtigung der Kinder während der Schularbeiten; Hilfe, wenn die Kinder mit den Arbeiten selbst nicht zurecht kommen; und Kontrolle der Aufgaben, die die Kinder allein bereits fertiggestellt haben. Wir wollen im folgenden nacheinander untersuchen, wie sich die Auftretenshäufigkeit jeder dieser drei Maßnahmen in unseren einzelnen Gruppen über die Schulzeit der Kinder hinweg verändert hat.

Hinsichtlich der Beaufsichtigung der Kinder während der Schularbeiten im 1. Schuljahr nehmen wir an, daß sich unsere Müttergruppen hierin nicht wesentlich unterscheiden; denn das Anfertigen von Hausaufgaben stellt ja zunächst für ein Kind eine völlig neue Tätigkeit dar, so daß man vermuten kann, daß die Mütter etwa gleichermaßen daran interessiert sind, zu beobachten, wie das Kind diese neue Aufgabe bewältigt. Und was die Beaufsichtigung der Kinder im 3./4. Schuljahr anbelangt, so haben wir die Hypothese, daß vermutlich die leistungsmäßig schwachen Kinder, also vornehmlich unsere ES, häufiger als alle anderen Kinder von ihren Müttern derzeit noch bei ihren häuslichen Arbeiten beaufsichtigt worden sind.

Es stellt sich heraus, daß der überwiegende Teil aller unserer Kinder, nämlich 62 Prozent (47 von 76), im 1. Schuljahr zumeist von ihren Müttern selbst beim Schulaufgabenmachen beaufsichtigt worden sind. Gemäß unserer Annahme ergeben sich tatsächlich bezüglich der Beaufsichtigung bzw. Nicht-Beaufsichtigung keinerlei Gruppenunterschiede. Nur hinsichtlich der Art und Weise der Beaufsichtigung zeichnet sich ein interessantes Ergebnis ab. Und zwar haben sich besonders deutlich die Mütter der EG ($p_e < .05$) und der OA ($p_e < .01$), aber auch die der UA ($p_e < .10$) häufiger als die ES-Mütter - meistens mit einer Hausarbeit beschäftigt - lediglich in demselben Raum aufgehalten, in dem das Kind seine Hausaufgaben anfertigte,

> z. B. ".. immer mit im Raum, ..hab' dabei meine Hausarbeit gemacht" (EGm97); ".. ich war mit im Raum, meist richtete ich das so ein, daß ich da auch zu tun hatte" (OAm63); ".. war mit im Raum, hab' mich beschäftigt, nur darauf geachtet, daß er dran blieb.." (OAm106); "..mit im Raum mit meiner Arbeit, aufgepaßt, daß sie nicht trödelt und hintereinander macht" (UAw258),

während die ES-Mütter (EG: $p_e < .20$; OA: $p_e < .20$; UA: $p_e < .10$) öfter neben dem Kind mit am Tisch saßen, um es zur Arbeit anzuhalten, um zu beobachten, ob die Aufgaben richtig werden, oder um sofort helfen zu können, wenn das Kind mit einer Arbeit selbst nicht gleich zurechtkam.

> z. B. "hab' dabeigesessen" (ESm311); "ich hab' aufgepaßt, spielte sonst, hab' danebengesessen" (ESw157); "hab' dabeigesessen, am selben Tisch, hab ein Auge auf die Schularbeiten geworfen" (ESw307); "hab' oft dabeigesessen, hab' ihr gezeigt, wie sie es machen mußte.." (ESw324).

Es bleibt noch zu erwähnen, daß die Mütter, die ihre Kinder im 1. Schuljahr beim Erledigen der Hausarbeiten beaufsichtigt haben, diese Aufgabe mit großer Regelmäßigkeit, nämlich "fast täglich" oder zumindest "mehrmals in der Woche", auf sich genommen haben, so daß hinsichtlich der Häufigkeit der Beaufsichtigung der Kinder keine Gruppenunterschiede auftreten.

Erwartungsgemäß nimmt die Beaufsichtigung der Kinder beim Schularbeitenmachen im 3./4. Schuljahr insgesamt ab; zu diesem Zeitpunkt werden noch 41 Prozent (31 von 76) aller unserer Kinder beim Anfertigen ihrer häuslichen Arbeiten beaufsichtigt. Dieser, für durchschnittlich zehnjährige Kinder noch recht hoch erscheinende Prozentsatz gibt jedoch ein falsches Bild, wenn man die Art und Weise der Beaufsichtigung nicht mitberücksichtigt. Denn während sich die Mütter im 1. Schuljahr überwiegend in demselben Raum aufhielten, in dem das Kind arbeitete, schaute der größte Teil der Mütter im 3./4. Schuljahr nur hin und wieder einmal nach, ob das Kind auch arbeitete und wie es mit seinen Aufgaben zurechtkam. Darüberhinaus ist es denkbar, daß vielleicht ein Teil der Mütter die Beaufsichtigung der Kinder allein aus Gewohnheit beibehalten hat.
Gruppenunterschiede zeichnen sich hier weder hinsichtlich der Beaufsichtigung bzw. Nicht-Beaufsichtigung noch bezüglich der Art und Weise oder der Häufigkeit der Beaufsichtigung ab. Auch was die Dauer der Beaufsichtigung anbelangt, d. h. bis zu welchem Alter bzw. Schuljahr die Kinder noch beaufsichtigt wurden, weichen unsere Müttergruppen nicht bedeutsam voneinander ab.

Aus der Literatur geht immer wieder hervor, daß elterliche Hilfe bei der Anfertigung der Hausaufgaben weitverbreitet ist (z. B. WURZBACHER & KIPP 1968). Dabei ist es naheliegend, anzunehmen, daß vor allem die Eltern der leistungsmäßig schwachen Schüler häufiger genötigt sind, ihre Kinder bei den Schulaufgaben zu unterstützen, während die "guten" Schüler vermutlich nur selten ihre Eltern bitten müssen, ihnen zu helfen. Auf unsere Gruppen bezogen, hieße das, daß die EG und die OA - im Gegensatz zu den UA und den ES - im 1. Schuljahr und voraussichtlich auch im 3./4. Schuljahr gar nicht oder nur selten von elterlicher Hilfe Gebrauch machen mußten. Im 9. Schuljahr dagegen erwarten wir aufgrund der gestiegenen Anforderungen an EG und OA, daß auch diese Kinder zumindest hin und wieder elterliche Hilfe in Anspruch genommen haben, während die UA und die ES infolge der allgemeinen Leistungsverbesserung nach dem Übergang der Realschüler und Oberschüler vermutlich nicht mehr so häufig die Hilfe ihrer Eltern brauchten. Das würde bedeuten, daß unsere Gruppen zu diesem Zeitpunkt nicht oder nur unwesentlich voneinander abweichen.

Man könnte jedoch aufgrund der Literaturberichte auch zu ganz gegensätzlichen Hypothesen gelangen. So z. B. stellen WURZBACHER & KIPP (1968) fest, daß "beruflich und bildungsmäßig benachteiligte Eltern" durchschnittlich häufiger angeben, sie hätten den Kindern bei ihren häuslichen Arbeiten "kaum geholfen". BAUR (1972) dagegen, die die Trennung ihrer Gruppen nach Schularten hier betont, weil sie davon ausgeht, daß die elterliche Unterstützung bei den Schulaufgaben von den Leistungen der Kinder abhängt, kommt zu dem Ergebnis, daß die Eltern von Hauptschülern erheblich häufiger

berichten, ihren Kindern bei den Hausaufgaben geholfen zu haben, als die Eltern von Realschülern und Oberschülern. Da man jedoch annehmen kann, daß in der Gruppe der Hauptschüler-Eltern die von WURZBACHER & KIPP (1968) sog. "beruflich und bildungsmäßig benachteiligten Eltern" gewiß häufiger anzutreffen sein werden als in den Gruppen der Realschüler- und Oberschüler-Eltern, erscheinen diese beiden Ergebnisse widersprüchlich. Da dieses nicht das einzige Beispiel widersprücherlicher Befunde ist, wollen wir hier nur unsere oben formulierten Hypothesen überprüfen, die wir - ähnlich wie BAUR (1972) - anhand des Leistungsaspektes, nämlich der von uns erwarteten Durchschnittsleistung unserer Gruppen, aufgestellt haben. Der Frage nach der Kompetenz der elterlichen Hilfe bei den Schulaufgaben kann hier wie in allen anderen Untersuchungen dieser Art nicht nachgegangen werden.

Es stellt sich heraus, daß sich unsere Gruppen tatsächlich entsprechend unseren Annahmen verhalten haben, wenngleich sich das überwiegend auch nur andeutet. So findet man, daß die Eltern der EG und der OA häufiger als die der UA (je: $p_e < .20$) und der ES (je: $p_e < .10$) ihren Kindern im 1. Schuljahr nicht bei den Schulaufgaben geholfen haben. Auch im Hinblick auf die Häufigkeit der gewährten Hilfe unterscheiden sich unsere Gruppen in der erwarteten Richtung; nämlich die UA und die ES haben allerdings nur häufiger als die EG (UA: $p_e < .20$; ES: $p_e < .05$) beim Erledigen ihrer Hausaufgaben schon im 1. Schuljahr "fast täglich" die Hilfe ihrer Eltern in Anspruch genommen. Bezogen auf das 3./4. Schuljahr zeichnet sich, wie erwartet, im wesentlichen dasselbe Bild ab. Zu diesem Zeitpunkt benötigten jedoch nur die EG - nicht auch die OA - häufiger als die UA ($p_e < .20$) und die ES

($p_e < .10$) keine elterliche Unterstützung bei ihren Schularbeiten. Jedoch was die Häufigkeit elterlicher Hilfe derzeit anbelangt, so wird deutlich, daß sich die OA ebenso wie die EG seltener als die beiden anderen Gruppen von ihren Eltern haben helfen lassen. Das gilt vornehmlich in bezug auf die UA, die in dieser Zeit deutlich häufiger als die OA ($p_e < .05$), aber auch öfter als die EG ($p_e < .10$) "fast täglich" von der Hilfe ihrer Eltern Gebrauch gemacht haben, während die OA - und das verdient hier besondere Beachtung - bedeutend öfter als die UA ($p_e < .05$) und andeutungsweise auch häufiger als die ES ($p_e < .20$) nur "gelegentlich", d.h. nach unserer Definition "etwa 1mal in der Woche", beim Anfertigen ihrer Hausaufgaben ihre Eltern um Hilfe bitten mußten. EG und ES unterscheiden sich hinsichtlich der Häufigkeit der beanspruchten elterlichen Hilfe nicht.
Im Hinblick auf das 9. Schuljahr ergeben sich hierzu, ganz entsprechend unserer Annahme, keinerlei bedeutsame Gruppenunterschiede.

Bezüglich der Kontrolle der Schulaufgaben durch die Eltern sind wir zu analogen Hypothesen gelangt, wie hinsichtlich der Beaufsichtigung der Kinder während des Anfertigens ihrer Hausarbeiten. So vermuten wir nämlich, daß die meisten Eltern in allen unseren Gruppen im 1. Schuljahr die Hausaufgaben ihrer Kinder nachgesehen haben; dafür spricht, daß einerseits wohl die Mehrzahl aller Eltern daran interessiert ist, zu sehen, wie ihre Kinder diese neue Aufgabe anpacken, und daß andererseits eine Kontrolle zu diesem Zeitpunkt nur einen minimalen Einsatz an Zeit und Können von den Eltern erfordert.

Bezogen auf das 3./4. Schuljahr nehmen wir an, daß die Hausarbeiten der Kinder, die in der Regel gute Schulleistungen erbringen, so wie unsere EG und OA,

häufiger als die der leistungsmäßig schwachen Schüler, also unserer UA und ES, gar nicht mehr oder nur noch sporadisch von den Eltern kontrolliert werden, weil dafür vermutlich keine Notwendigkeit mehr besteht.

Im 9. Schuljahr wird voraussichtlich der Prozentsatz der Eltern, die die Aufgaben ihrer Kinder nicht mehr kontrollieren, beträchtlich angestiegen sein; denkbare Gründe dafür wären, daß z. B. eine Kontrolle durch die Eltern sich mit dem Alter der Kinder nicht mehr verträgt, oder aber, daß die Eltern eine Kontrolle nicht mehr für notwendig erachten, weil sie sich inzwischen darauf verlassen können, daß ihre Kinder selbständig arbeiten, oder ferner, daß die Eltern nicht mehr in der Lage sind, die angefertigten Arbeiten kompetent zu beurteilen.

Was nun das 1. Schuljahr anbelangt, so werden unsere Erwartungen sogar noch übertroffen; denn es zeigt sich, daß mit Ausnahme von drei Müttern, die während der Schularbeiten ständig neben dem Kind saßen und somit ja auch kontrolliert haben, alle anderen Mütter - das sind rund 96 Prozent (73 von 76) - die Hausaufgaben ihrer Kinder derzeit nachgesehen haben, und von ihnen sogar rund 83 Prozent (63 von 73) "fast täglich". Gruppenunterschiede gibt es demzufolge hier nicht.

Auch im 3./4. Schuljahr sind die Hausaufgaben noch von rund 95 Prozent (72 von 76) aller unserer Kinder kontrolliert worden, allerdings nur noch von rund 71 Prozent (54 von 72) "fast täglich". Zur Stützung unserer Hypothesen läßt sich hier nur ein einziger schwacher Hinweis anführen; und zwar sind die Schularbeiten der EG häufiger als die der UA ($p_e < .20$) zu diesem Zeitpunkt überhaupt nicht mehr kontrolliert worden. Darüberhinaus lassen sich aber auch hier keine bedeutsamen Gruppenunterschiede nachweisen.

Gemäß unserer Vermutung hat sich die Anzahl der Mütter, die auch im 9. Schuljahr noch die Schulaufgaben ihrer Kinder nachgesehen haben, beträchtlich, nämlich auf rund 46 Prozent (35 von 76), vermindert. Dennoch erscheint uns dieser Prozentsatz, gemessen am Alter der Kinder, noch recht hoch, besonders dann, wenn man noch berücksichtigt, daß knapp die Hälfte dieser Mütter (14 von 35) derzeit noch "fast täglich" die Hausarbeiten ihrer Kinder kontrolliert haben. Bedeutsame Gruppenunterschiede gibt es hinsichtlich der Kontrolle im 9. Schuljahr nicht.

9.2.2.2.2. Unterstützung, wenn die Schulleistungen verbesserungswürdig waren

Wie oben schon gesagt, kann sich der elterliche Leistungsdruck auch darin manifestieren, daß die Eltern bei Unzufriedenheit mit den kindlichen Leistungen z.B. neben den täglichen Schulaufgaben zusätzliche Übungen veranlassen, deren Überwachung sie entweder selbst übernehmen oder aber anderen, z.B. einem Nachhilfelehrer, einem Schulkameraden, einem älteren Geschwister, übertragen. Oder aber sie ergreifen z.B. Maßnahmen wie Wiedereinführung der Hausarbeitenkontrolle oder Einschränkung der Freizeit des Kindes, mit der Auflage, die so gewonnene Zeit mit selbständigem Üben zu nutzen.

Bei der Art unserer Untersuchung konnte es nicht darum gehen, Einzelheiten darüber in Erfahrung zu bringen - z.B. bei welchem Leistungsstand des Kindes die Eltern Nachhilfeunterricht angeordnet haben, oder mit welchem Nachdruck und welcher Regelmäßigkeit zusätzliche Übungen durchgeführt wurden, oder wie kompetent die Aufsichtsperson war u.ä. - sondern wir können hier nur versuchen, festzustellen, ob unsere Eltern überhaupt Maßnahmen dieser Art ergriffen oder veranlaßt

haben, und ob es diesbezüglich Gruppenunterschiede gibt.

In der Literatur wird übereinstimmend berichtet, daß Eltern der unteren Sozialschichten (z. B. BAUR 1972) bzw. Eltern mit nur geringem Einkommen (z. B. NEIDHARDT 1968) - beide, so beschriebenen Elterngruppen dürften weitgehend identisch sein - ihren Kindern nur selten bezahlten Nachhilfeunterricht erteilen lassen, aber auch selber, vermutlich aus eigenem Unvermögen, nur selten mit ihren Kindern lernen, wenn Leistungsschwierigkeiten in der Schule auftreten (BAUR 1972). Aufgrund dieser Ergebnisse können wir hier vermuten, daß vor allem unsere ES seltener als die Kinder aller anderen Gruppen eine Förderung durch zusätzliche Unterrichtung erfahren haben. Darüberhinaus nehmen wir infolge der erwartungswidrigen Schulleistungen der Kinder unserer Untersuchungsgruppen hier an, daß einerseits die UA, zwar vermutlich häufiger als die ES, aber weit seltener als die EG und vor allem die OA in ihren schulischen Bemühungen von ihren Eltern unterstützt worden sind, während andererseits die OA - verglichen mit allen anderen Gruppen, also auch mit den EG - wahrscheinlich die meiste, schulbezogene familiäre Förderung erhalten haben. Denn aufgrund des trotz schwacher Begabung erstaunlichen Schulerfolges der OA ist zu vermuten, daß ihre Eltern schon bei geringen schulischen Verschlechterungen unterstützend eingegriffen haben, während die EG-Eltern, die sich aus Erfahrung mehr auf die Fähigkeiten ihrer Kinder verlassen konnten, vermutlich nur bei wirklich gefahrbringenden schulischen Verschlechterungen ihrer Kinder für Hilfe gesorgt haben werden.

Zur Überprüfung unserer Hypothesen haben wir anhand von drei Fragen Unzufriedenheiten der Eltern mit den

kindlichen Schulleistungen aufzuspüren versucht, um dann die Mütter nach Maßnahmen befragen zu können. Und zwar haben wir die Mütter zunächst ganz direkt gefragt, ob es Zeiten gegeben habe, in denen sie mit den Schulleistungen nicht so recht zufrieden gewesen seien. Etwas später im Interviewverlauf wollten wir dann wissen, ob das Kind während seiner Schulzeit in einem oder mehreren Schulfächern 'mal nicht so gut mitgekommen sei und ob schon einmal eine ernste Gefahr bestanden habe, nicht versetzt zu werden bzw. ob das Kind schon einmal einen "blauen Brief" bekommen habe.

Zunächst müssen wir mitteilen, daß die Maßnahmen, die die Eltern in solchen Situationen möglicherweise ergriffen haben, sich - aufgrund der unterschiedlichen Schullaufbahnen erwartungsgemäß (vgl. auch 9.2.1.2) - in den einzelnen Gruppen überwiegend auf verschiedene Zeiten beziehen. So zeigt es sich - und das gilt für alle drei von uns hier gestellten Fragen gleichermaßen deutlich - daß bei den EG- und OA-Eltern Unzufriedenheit mit den kindlichen Leistungen signifikant häufiger erst nach dem Übergang auf eine weiterführende Schule aufgetreten ist, während dagegen die UA- und ES-Eltern bedeutend häufiger entweder nur während der Grundschulzeit oder aber während der gesamten Schullaufbahn ihrer Kinder mit deren Leistungen unzufrieden gewesen sind.

Hinsichtlich unserer Fragestellung oben können wir hier zunächst allgemein feststellen, daß rund drei Viertel - genau 77 Prozent (48 von 62) bzw. 78 Prozent (45 von 58) - der Eltern, die mit den Schulleistungen ihrer Kinder einmal unzufrieden gewesen sind, derzeit Maßnahmen angeordnet oder selbst ergriffen haben, die auf Verbesserung der kindlichen Schulleistungen abzielten. Dagegen erstaunt es etwas, daß von den

Eltern, deren Kinder versetzungsgefährdet waren, nur genau 5o Prozent (21 von 42) derzeit etwas zur Unterstützung der Schulleistungstüchtigkeit ihrer Kinder unternommen haben. Man könnte allerdings hierbei vermuten, daß ein Teil der Eltern, für die ein "blauer Brief" nicht Anlaß gewesen ist, irgendwelche unterstützenden Maßnahmen zu veranlassen, bereits vorher solche Maßnahmen ergriffen hatten, die jedoch möglicherweise nicht den gewünschten Erfolg erbracht haben. Darüberhinaus stellt sich heraus, daß es hinsichtlich erfolgter bzw. nicht-erfolgter Unterstützung durch die Eltern kaum bedeutsame Gruppenunterschiede gibt; jedoch findet man durchaus Hinweise, die für unsere oben formulierten Hypothesen sprechen. So zeigt es sich, daß die ES-Eltern bei Unzufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes deutlich häufiger als die OA-Eltern ($p_e < .05$), aber auch öfter als die UA-Eltern ($p_e < .1o$) nichts zur Verbesserung der kindlichen Schulleistungstüchtigkeit unternommen haben. Von den EG-Eltern unterscheiden sich die ES-Eltern hier nicht; zwischen diesen beiden Gruppen deutet sich der erwartete Unterschied nur bei Versetzungsgefahr an, und zwar haben die ES in solcher Situation häufiger als die EG ($p_e < .2o$) keinerlei elterliche Unterstützung erhalten.

Für die Annahmen, die unsere Untersuchungsgruppen betreffen, lassen sich nur z. T. und dann meist nur andeutungsweise Bestätigungen finden. Zwar zeichnet es sich ab, daß die UA häufiger als die ES (je: $p_e < .2o$) in ihren schulischen Bemühungen von ihren Eltern unterstützt worden sind, wenn diese mit den Schulleistungen unzufrieden waren bzw. fanden, die Kinder seien nicht so gut mitgekommen; jedoch im Gegensatz zu unserer Vermutung zeigt es sich, daß die UA ebenfalls häufiger

als die EG ($p_z < .20$) und auch als die OA ($p_z < .20$) von ihren Eltern gezielt gefördert worden sind,

> z. B. "wir haben nachgeholfen, .. Vater hat geholfen, immer sonnabends, manchmal auch sonntags.." (UAm8); ".. daß ich mit ihm geübt habe.." (UAm31); ".. Nachhilfeunterricht war mir in der Zeit einfach unmöglich, in finanzieller Hinsicht, da haben wir selbst kleine Diktate geschrieben, ca. 2-3mal in der Woche.." (UAm176); "..Nachhilfeunterricht.." (UAm191); "gelernt, kleine Aufsätze geübt mit ihr, kleine Sätze auswendig geübt, vorgelesen und dann mußte sie das schreiben.., dann verglichen" (UAw20); "wir haben ihr abends geholfen, haben es ihr erklärt" (UAw168).

wenn sie in einem oder mehreren Schulfächern mal nicht so gut mitgekommen sind. Vergegenwärtigt man sich jedoch, daß die UA-Eltern vornehmlich während der Grundschulzeit mit den Schulleistungen ihrer Kinder unzufrieden waren, sich aber derzeit häufig den Besuch einer weiterführenden Schule für ihre Kinder erhofft haben (vgl. 9.1.1.1),so erscheint auch dieses Ergebnis durchaus plausibel.

Die bei den OA am häufigsten vermutete elterliche Unterstützung zeigt sich ebenfalls keineswegs so deutlich, wenn auch der Trend der Ergebnisse in die erwartete Richtung weist. So deutet es sich an, daß die OA - ebenso wie die UA - häufiger als die ES ($p_e < .20$) von ihren Eltern in der oben beschriebenen weise unterstützt worden sind, wenn diese mit den Schulleistungen der Kinder unzufrieden gewesen sind. Jedoch die hier erwartete Differenz zwischen OA einerseits und UA und EG andererseits zeigt sich nur hinsichtlich der von uns sog. "indirekten" familiären Förderung, die sich von der oben gekennzeichneten "direkten" - insofern unterscheidet, als man bei ihr den unmittelbaren Bezug zur Leistungsschwäche des

Kindes vermißt. Oder anders formuliert, man ist ein wenig unsicher, ob eine Förderung dieser Art die Kinder in ihren schulischen Bemühungen tatsächlich unterstützt hat. So haben manche Eltern ihren Kindern lediglich Vorschläge gemacht,

> z. B. ".. haben ihn aufgefordert, sich mal mit Freunden zusammenzutun" (OAm1o4); ".. mußt Bücher lesen, guck in dein Sprachlehreheft.." (OAm1o6).

ohne jedoch deren Beherzigung zu überprüfen; oder aber sie haben Maßnahmen ergriffen, die nur einen mittelbaren Zusammenhang zu den schulischen Schwierigkeiten des Kindes aufzuweisen scheinen, aber möglicherweise die Ursache dieser Schwierigkeiten beseitigen halfen.

> z. B. ".. vielleicht hing das auch mit der Entwicklung zusammen; .. bin zum Lehrer gegangen, bin auch mit ihr mal beim Arzt gewesen; .. Lehrer sagte, gut, daß ich das weiß, werde ich Rücksicht drauf nehmen" (OAw48); ".. sie war blutarm, und da konnte man direkt merken, daß die Leistungen absanken.. waren beim Arzt mit ihr.." (OAw182).

Es zeigt sich nun, daß die OA-Eltern deutlich häufiger als die UA-Eltern ($p_e < .o5$) und andeutungsweise auch öfter als die EG-Eltern ($p_e < .2o$) ihre Kinder in dieser mehr "indirekten" Weise unterstützt haben, die u. E. keine so eindeutige Förderung der Kinder beinhaltet.

Was nun abschließend die Hypothesen bezüglich unserer EG anbelangt, so können wir hier allerdings ebenfalls nur Hinweise für deren Bestätigung finden. Es deutet sich nämlich tatsächlich an, daß die EG-Eltern häufiger als die OA-Eltern ($p_e < .2o$) nichts unternommen haben, wenn ihre Kinder in einem oder mehreren Schul-

fachern mal nicht so gut mitgekommen sind; jedoch bei Versetzungsgefahr haben sie häufiger als die OA-Eltern ($p_e < .20$) ihre Kinder "direkt" unterstützt.

9.3 Zusammenfassung der bedeutsamsten Befunde bezüglich des familiären, schulbezogenen Leistungsdrucks

wie es aufgrund zahlreicher, empirisch gewonnener und überwiegend gleichlautender Ergebnisse kaum anders zu erwarten war, weisen auch unsere Befunde bezüglich des elterlichen Leistungsdrucks, und hierbei insbesondere bezüglich der von den Eltern gehegten Leistungserwartungen (vgl. 9.1), deutliche Beziehungen zu den sozialen Gegebenheiten der einzelnen Familiengruppen auf, und das ganz im Sinne der Ergebnisse von KATKOVSKY, PRESTON & CRANDALL (1964 a), die zeigen konnten, daß Eltern im allgemeinen dieselben Leistungsanforderungen an ihre Kinder wie an sich selbst stellen und die kindliche Leistungsfähigkeit wie ihre eigene beurteilen.
Als Maß für das Abschätzen der familiären Leistungsansprüche bietet es sich geradezu an, das Anspruchsniveau der von den Vätern nach Schulabschluß ergriffenen bzw. angestrebten Berufe, sowie den Verlauf ihrer Berufsentwicklung zugrundezulegen, zumal sich gezeigt hat, daß - mit Ausnahme der Väter der erwartungsgemäß Schwachen (ES) - alle anderen Vätergruppen etwa vergleichbare Schulausbildungen erhalten haben. Desgleichen ist hierbei offenbar der Schul- und Berufsausbildung der Mütter einiges Gewicht beizumessen (vgl. 7.2).

Vergegenwärtigt man sich noch einmal, daß auf der einen Seite die Väter der erwartungsgemäß Guten (EG) nicht nur schon von vornherein häufiger Berufe mit

Führungspositionen aufgenommen haben, sondern sich darüberhinaus - und das ebenso wie die Väter der Overachiever (OA) - im Verlauf ihrer Berufstätigkeit auch häufiger Führungspositionen erarbeitet haben, und daß auf der anderen Seite außerdem noch auch die Mütter der erwartungsgemäß Guten (EG) sowohl öfter eine "höhere" Schule absolviert als auch öfter sozial höher geschätzte Berufe ergriffen haben, so ist man keineswegs überrascht, wenn man feststellt, daß vor allem die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG), aber auch deutlich die der Overachiever (OA) auf das schulische Fortkommen ihrer Kinder zielstrebig Einfluß genommen haben. Das zeigt sich besonders deutlich hinsichtlich der Beteiligung der Eltern an der Schultypwahl ihrer Kinder. Denn während die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) und der Overachiever (OA) signifikant häufiger als die Eltern der beiden anderen Gruppen die Wahl des Schultyps selbst angeregt haben, scheint dagegen dem überwiegenden Teil der Eltern der Underachiever (UA) überhaupt nicht bewußt geworden zu sein, daß sie auf die Schulausbildung ihrer Kinder hätten Einfluß nehmen können. Dem muß man noch hinzufügen, daß die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) nahezu ausnahmslos und die der Overachiever (OA) beachtlicherweise fast zur Hälfte die Wahl des Schultyps - d. h. für diese beiden Gruppen den Besuch einer weiterführenden Schule - selbst angeregt haben, während bei den Eltern der Underachiever (UA) die Auffassung überwog, der Besuch einer Hauptschule stelle die notwendige Fortsetzung des normalen Schulverlaufs dar.

Diese Befunde bestätigen u. E. das in der Literatur oft beschriebene, schichtdifferente Elternverhalten bei allen Ausbildungsfragen hinsichtlich ihrer Kinder. Denn das sich durch Zielstrebigkeit und Eigeninitiative auszeichnende Verhalten der Eltern unserer erwartungs-

gemäß Guten (EG) und Overachiever (OA) stimmt ganz mit dem immer wieder beobachteten Elternverhalten der oberen Sozialschichten überein, denen, wie wir wissen, die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) ja auch angehören und nach deren Zugehörigkeit die Eltern der Overachiever (OA) eindeutig streben. Desgleichen entspricht u. E. die überwiegend passive Einstellung der Eltern unserer Underachiever (UA) dem vornehmlich durch Unsicherheit und Unentschlossenheit gekennzeichneten Elternverhalten der unteren Sozialschichten, und das, obwohl sie sich, wie wir gezeigt haben, in ihrer sozialen Stellung nicht von den Eltern der Overachiever (OA) unterscheiden. Darüberhinaus könnte man es den Eltern der Underachiever (UA) ebenfalls als Unsicherheit auslegen, daß ihre vielfach vorhandenen Bildungswünsche auffallend oft - vor allem im Vergleich mit den Eltern der Overachiever (OA) - unerfüllt geblieben sind. Obwohl sie für die Versagung ihrer Ausbildungswünsche vor allem nicht ausreichende Leistungen der Kinder anführen, so ist es u. E. doch nicht auszuschließen, daß dafür auch Furcht vor Überforderung und mangelndes Vertrauen in die Leistungsfähigkeit des Kindes mit verantwortlich zu machen sind.

Eine aktive, zielstrebige Einflußnahme der Eltern auf die Wahl des Schultyps ihrer Kinder setzt notwendigerweise eine frühzeitige, gedankliche Auseinandersetzung mit den Leistungs- und Berufszielen voraus, die sie sich für ihre Kinder erhoffen. Daß dabei die eigenen Leistungsansprüche, die dann ja auch im allgemeinen in den sozialen Gegebenheiten ihren Niederschlag finden, zugrundegelegt bzw. auf die Kinder übertragen werden, zeigt sich ebenfalls ganz deutlich, und zwar hinsichtlich der von uns sog. "Traumberufe". Man findet nämlich erwartungsgemäß, daß die Eltern

der erwartungsgemäß Guten (EG) und der Overachiever (OA) nicht nur schon sehr frühzeitig konkrete Berufswünsche entwickelt, sondern darüberhinaus auch anspruchsvollere Berufe erträumt haben, die meistens Führungspositionen beinhalten und mit hohem Sozialprestige einhergehen.

Bleibt noch zu erwähnen, daß sich das Anspruchsniveau der realitätsbezogenen Berufswünsche der Eltern im wesentlichen an den einzelnen Schulformen mit ihren jeweiligen Möglichkeiten orientiert. Auch das Anspruchsniveau bezüglich der Schulleistungen ihrer Kinder scheint durchaus realitätsbezogen, d. h. es gibt z. B. keine übertriebene Unzufriedenheit.

Was nun die Reaktionen der Eltern auf die Schulleistungen ihrer Kinder (vgl. 9.2) anbetrifft, so findet man interessanterweise weniger unterschiedliches als übereinstimmendes Elternverhalten. Erwähnenswerte Differenzen treten lediglich hinsichtlich der Belohnungsformen guter Schulleistungen einerseits und verschiedener Hilfestellungen bei den Schularbeiten andererseits auf.

Bezüglich der Belohnungsformen verdienen u. E. die drei folgenden Verhaltensweisen besondere Beachtung:

1. Die Mütter der erwartungsgemäß Guten (EG) und, wenn auch nicht so deutlich, die der Overachiever (OA) haben während der Grundschulzeit an guten Klassenarbeiten ihrer Kinder herzlicher Anteil genommen als die Mütter der beiden anderen Gruppen, und zwar indem sie ihr Kind öfter als Ausdruck ihrer Freude liebkosten. Diesen Befund konnte man aufgrund der Ergebnisse von z. B. WINTERBOTTEM (1958) und ROSEN & D'ANDRADE (1959) erwarten.

2. Es zeichnet sich mehrfach die Tendenz ab, daß die Mütter der Underachiever (UA) seltener als andere Mütter gute Leistungen ihrer Kinder vorbehaltlos loben. Sie verbinden vielmehr mit ihrem Lob öfter gleichzeitig eine Ermunterung des Kindes, die jedoch meistens mehr wie eine Ermahnung anmutet, nun auch weiterhin gute Leistungen zu erbringen.

3. Hinsichtlich der materiellen Belohnung fällt vor allem auf, daß die Mütter der erwartungsgemäß Guten (EG) deutlich und die der Overachiever (OA) zumindest tendenziell häufiger als die Mütter der Underachiever (UA) ihren Kindern für gute Zeugnisse schon vorher eine Belohnung in Aussicht stellen, so daß die Kinder in die Lage gesetzt werden, sich durch vermehrte Anstrengungen diese Belohnung zu "verdienen". Die Mütter der Underachiever (UA) dagegen belohnen ihre Kinder, statistisch gesehen, zwar ebenso oft regelmäßig mit materiellen Zuwendungen, doch setzen sie ihre Belohnungen erst hinterher, also nach erbrachter Leistung fest. Interessanterweise zeichnet sich dieses unterschiedliche Verhalten zwischen den Müttern der Overachiever (OA) und denen der Underachiever (UA) auch schon bezüglich der Belohnungspraktiken bei guten Klassenarbeiten während der Grundschulzeit ab.

Darüberhinaus lohnt es sich u. E. hinsichtlich des übereinstimmenden Sanktionsverhaltens noch darauf hinzuweisen, daß Klassenarbeiten einerseits und Zeugnisse andererseits unterschiedlich bewertet werden. Und zwar werden während der ganzen Schulzeit der Kinder gute Zeugnisse am häufigsten materiell, gute Klassenarbeiten jedoch in erster Linie verbal belohnt. Allerdings muß man hinzufügen, daß mit der materiellen Belohnung guter Zeugnisse meistens auch verbale Anerkennung einhergeht. Die emotionale An-

teilnahme der Mütter spielt im wesentlichen nur hinsichtlich guter Klassenarbeiten während der Grundschulzeit eine Rolle.
Auch bezüglich der schwachen Schulleistungen verhält es sich ähnlich. Denn während die Kinder vornehmlich in den ersten Schuljahren bei schlechten Klassenarbeiten häufig mit Trost und Zuspruch rechnen konnten, war ihnen dagegen bei schlechten Zeugnissen von Anfang an von seiten der Mütter fast ausnahmslos und von seiten der Väter überwiegend Strafe in irgendeiner Form gewiß.

Bezüglich der Unterstützung der Kinder bei ihren Schularbeiten ist es bemerkenswert, daß vornehmlich die Mütter der erwartungsgemäß Guten (EG) und der Overachiever (OA) offenbar von Anfang an Wert darauf gelegt haben, daß ihre Kinder selbständig arbeiten lernen. Denn es zeigt sich, daß sie ihre Kinder im ersten Schuljahr nur derart beim Schularbeiten machen beaufsichtigt haben, daß sie sich lediglich mit dem Kind in demselben Raum aufgehalten haben, um es beim Arbeiten beobachten zu können und jederzeit für Fragen des Kindes zur Verfügung zu stehen; sie selbst aber haben sich währenddessen mit einer anderen Arbeit beschäftigt. Dagegen haben die Mütter der erwartungsgemäß Schwachen (ES) öfter als alle anderen Müttergruppen neben dem Kind mit am Tisch gesessen, um es zur Arbeit anzuhalten und jederzeit korrigierend eingreifen zu können.
Außerdem stellt sich erwartungsgemäß heraus, daß die erwartungsgemäß Guten (EG) und die Overachiever (OA) sowohl während des ersten Schuljahres als auch am Ende der Grundschulzeit entweder gar keine oder nur selten elterliche Hilfe in Anspruch nehmen mußten, während die Underachiever (UA) und die erwartungs-

gemäß Schwachen (ES) zur gleichen Zeit häufiger, oft sogar "fast täglich" die Hilfe ihrer Eltern benötigten. Überdies finden wir es interessant, daß die Eltern allgemein, d. h. ohne Gruppenunterschiede, das Kontrollieren der Schularbeiten ihrer Kinder zumindest während der Grundschulzeit zu ihren überwiegend täglichen Pflichten zu zählen scheinen. Im 9. Schuljahr vermindert sich die Kontrolle durch die Eltern zwar beträchtlich, wird aber erstaunlicherweise, vielleicht z. T. auch aus "alter Gewohnheit", auch derzeit noch etwa von der Hälfte aller Eltern beibehalten.

Abschließend möchten wir noch darauf hinweisen, daß der Lehrer von allen Elterngruppen auch heute noch durchaus als Erziehungspartner geschätzt wird, auf dessen Urteil man viel Wert legt, weil man es für fachkundig hält. Dafür spricht, daß einerseits die Eltern, die bezüglich der Schultypwahl seitens des Lehrers eine Empfehlung erhalten haben, ausnahmslos alle diese Empfehlung beherzigt haben, und daß andererseits in allen Elterngruppen häufig der Wunsch nach intensiverem Kontakt mit dem Lehrer bestanden hat, und zwar derart, daß man sich häufiger die Gelegenheit gewünscht hätte, spezielle Probleme des eigenen Kindes mit dem Lehrer zu besprechen. Das legt den Schluß nahe, daß schon allein die Intensivierung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrern und Eltern den Schulerfolg aller Kinder nur begünstigen könnte.

1o. ZUSAMMENSCHAU, DISKUSSION UND BEURTEILUNG DER WESENTLICHSTEN ERGEBNISSE

Vergegenwärtigen wir uns zunächst noch einmal kurz das Anliegen unserer Untersuchung: Unsere spezielle Aufgabe war es, im Rahmen der Münsteraner Längsschnittuntersuchung zur Bedingungsanalyse von Schulerfolg und Schulversagen (KEMMLER 1967; 1976) die Kennzeichnung erfolgreicher und versagender Schüler um einen bis dahin nur wenig berücksichtigten, aber - wie man inzwischen weiß - höchst bedeutsamen Aspekt, nämlich den der häuslichen Umwelt der Kinder, noch zu ergänzen. Dieses Vorhaben machte eine nachträgliche Datenerhebung notwendig, die aufgrund der gegebenen Bedingungen allerdings nur eine, wenn auch sehr detaillierte Beschreibung der familiären Gegebenheiten zuließ. Darüberhinaus war es aber auch durchaus unser Anliegen, aus unseren sehr differenzierten Beschreibungen ganz allgemein für Schulleistungen relevante familiäre Umweltbedingungen herauszuarbeiten.

Entsprechend unseren Zielsetzungen wollen wir nun auch zuerst die häusliche Umwelt der einzelnen Stichprobengruppen anhand der bedeutsamsten Befunde im Zusammenhang kennzeichnen und erst dann versuchen, daraus die familiären Gegebenheiten abzuleiten, die offensichtlich die Schulleistungen von Kindern beeinflussen, und zwar einerseits zu deren Schulerfolg beizutragen vermögen und andererseits für deren Schulversagen mitverantwortlich sein können.

1o.1 Kennzeichnung der einzelnen Stichprobengruppen anhand der wesentlichsten Ergebnisse

Vorab möchten wir darauf aufmerksam machen, daß die sich anschließenden Gruppenbeschreibungen keineswegs als Typisierungen aufzufassen sind, so wie sie zum Abschluß solcher Untersuchungen immer wieder versucht

worden sind, wie man der Literatur entnehmen kann. Denn, wie wir schon einleitend ausgeführt haben (vgl. 1.3.3), sind solche Typendarstellungen, wie z. B. die des "typischen" Overachievers oder Underachievers, angesichts eines so vielschichtigen Phänomens wie dem der erwartungswidrigen Schulleistungen zumindest beim derzeitigen Forschungsstand und erst recht aufgrund einer einzelnen empirischen Untersuchung nicht sinnvoll, weil sie zu fehlerbehaftet und, aus dem Zusammenhang herausgelöst, irreführend sind.
Demzufolge kann es hier nur unsere Absicht sein, die einzelnen Stichprobengruppen anhand ihrer wesentlichsten Gemeinsamkeiten und ihrer bedeutsamsten Abweichungen voneinander zu beschreiben.

10.1.1 Die familiären Gegebenheiten der erwartungsgemäß Guten (EG)

Die Familien der erwartungsgemäß Guten (EG) sind bezüglich der beruflichen Stellungen der Väter vornehmlich den oberen Sozialschichten zuzuordnen. Dabei ist es bemerkenswert, daß die Väter ihren sozialen Status nicht etwa bereits ihrer sozialen Herkunft verdanken, denn sie unterscheiden sich diesbezüglich nicht wesentlich von allen anderen Vätergruppen, und daß auch ihre Schulausbildungen sie im Hinblick auf ihren Statuserwerb keineswegs mehr begünstigt haben, als auch die Väter der Overachiever (OA) und der Underachiever (UA). Daß sie dennoch - verglichen mit allen anderen Vätergruppen - einerseits nach Schulabschluß häufiger Berufe gewählt haben, die zu den sozial am meisten geachteten zählen, und andererseits zum Zeitpunkt unserer Erhebung dann auch häufiger Führungspositionen bekleiden, ist u. E. allein ihrem persönlichen Aufstiegsstreben zuzuschreiben, das sich darüberhinaus auch in ihrer

überwiegend aufwärtsmobil verlaufenden Berufsentwicklung offenbart. Ihr Wunsch nach sozialem Aufstieg deutet sich möglicherweise auch darin an, daß es nur in ihrer Gruppe ins Gewicht fällt, daß sie z. T. ihre Ehepartnerinnen aus einer höheren Sozialschicht als der ihrigen gewählt haben.
Diese Heiraten tragen zu einer weiteren Besonderheit bezüglich der sozialen Gegebenheiten in den Familien der erwartungsgemäß Guten (EG) bei. Es stellt sich nämlich heraus, daß die Mütter der erwartungsgemäß Guten (EG) häufiger als alle anderen Müttergruppen einer höheren Sozialschicht entstammen, d. h. häufiger in Mittelschicht-Elternhäusern aufgewachsen sind, und - sicherlich demzufolge - selbst öfter eine "höhere" Schule besucht haben, seltener ohne Beruf zu Hause geblieben sind und nach ihrer Schulzeit häufiger sozial höher geschätzte Berufe ergriffen haben.
Alle weiteren familiären Besonderheiten entsprechen ganz den in der Literatur beschriebenen Gegebenheiten, die immer wieder in Familien der oberen Sozialschichten beobachtet wurden.
So findet man, daß die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) überwiegend nur wenige Kinder haben, und zudem auch noch wirtschaftlich am besten gestellt sind. Auch ihre kulturellen Interessen weisen einen deutlichen Bezug zu ihren sozialen Gegebenheiten auf, denn sie sind beständig um sachliche Informationen bemüht, die sie regelmäßig aus der Tageszeitung oder aktuellen Fernsehsendungen beziehen, bevorzugen anspruchsvolle Unterhaltung und organisieren sich gerne in Vereinen und Gruppen. Anregungen scheinen den Kindern vornehmlich mittels Vorbild angeboten zu werden, denn eine gezielte Einflußnahme der Eltern findet sich nur hinsichtlich der Lektüre der Kinder und bezüglich der Anregungen zu einem außerschulischen Unterricht.

Desgleichen verhalten sich die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) auch im Hinblick auf das Setzen von Leistungszielen für ihre Kinder ganz statuskonform. Nicht nur, daß sie schon frühzeitig bestimmte Leistungsziele für ihre Kinder ins Auge fassen, nehmen sie, zu gegebener Zeit,auch durchaus aktiv und zielstrebig Einfluß, wenn es um die Ausbildung ihrer Kinder geht.

10.1.2 Die familiären Gegebenheiten der Overachiever (OA)

Obwohl die Familien der Overachiever (OA) im Hinblick auf die beruflichen Positionen der Väter den mittleren Sozialschichten zuzurechnen sind, findet man bei ihnen interessanterweise immer dann, wenn eine Leistungsthematik angesprochen ist, Verhaltensweisen, die für die oberen Sozialschichten typisch sind. Diesbezüglich muß man noch betonen, daß das Leistungsstreben, dessen Auswirkungen sich mehrfach und recht deutlich in dieser Familiengruppe abzeichnen, wohl im wesentlichen von den Vätern der Overachiever (OA) ausgeht. Dafür spricht vor allem, daß ihre Berufsentwicklung, ebenso wie bei den Vätern der erwartungsgemäß Guten (EG), überwiegend aufwärtsmobil verlaufen ist, d. h. daß sie im Laufe ihrer langjährigen Berufstätigkeit auffallend häufig ihre beruflichen Positionen verbessert haben; u. E. ein Zeichen dafür, daß sie offensichtlich um sozialen Aufstieg bemüht sind.
Auf die aufstiegsorientierte Berufsentwicklung der Väter ist wohl auch die günstige wirtschaftliche Lage der Familien der Overachiever (OA) zurückzuführen, ein naheliegender Befund, wenn man bedenkt, daß im allgemeinen berufliches Fortkommen finanziell honoriert wird.

Mehr noch als bei den Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG), drängt es sich bei den Eltern der Overachiever (OA) geradezu auf, ihre kulturellen Interessen mit ihren sozialen Gegebenheiten, mehr noch mit ihren sozialen Bestrebungen in Beziehung zu setzen. Man findet nämlich, daß vornehmlich nur die Väter der Overachiever (OA), ebenso wie die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG), ihre Freizeit dafür benutzen, sich mittels Presse und Fernsehen sachlich zu informieren, sich also auf dem laufenden zu halten, während ihre Ehefrauen, ebenso wie die Eltern der Underachiever (UA) und der erwartungsgemäß Schwachen (ES), am liebsten bei "leichter" Unterhaltung Zerstreuung suchen.

Vorbildhaft und anregend scheinen die kulturellen Interessen der Eltern der Overachiever (OA) auf ihre Kinder nicht oder nur selten gewirkt zu haben; das gilt zumindest im Hinblick auf die vorwiegend leistungsorientierten Interessen der Väter. Im Gegensatz dazu verdient es besondere Beachtung, daß vor allem die Eltern der Overachiever (OA) versucht haben, durch gezielte Interessensteuerung ihre Kinder intellektuell zu fördern. So z. B. haben sie ihre Kinder zum täglichen Zeitunglesen angehalten, bei Buchgeschenken darauf geachtet, daß sie bei der Lektüre etwas lernen können, die Mitgliedschaft ihrer Kinder in einer Leihbibliothek angeregt, die Lektüre von Büchern unterstützt und das Lesen von Comics heftig verurteilt. Aufgrund unserer bisherigen Ausführungen ist man geneigt, anzunehmen, daß diese direkten elterlichen Einflußnahmen auf die Interessen der Kinder vermutlich vornehmlich von den Vätern der Overachiever (OA) ausgegangen sind.

Hinsichtlich der Leistungsziele für ihre Kinder verhalten sich die Eltern der Overachiever (OA) ganz so, wie jene der oberen Sozialschichten. So haben sie schon sehr früh konkrete, meist recht anspruchsvolle Berufsvorstellungen entwickelt und bestimmen den Ausbildungsweg ihrer Kinder, wenn auch nicht so ausschließlich wie die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG), selbst. Auch diesbezüglich wird u. E. der Bezug zum väterlichen Aufstiegsstreben offenbar.

10.1.3 Die familiären Gegebenheiten der Underachiever (UA)

Legt man die beruflichen Stellungen der Väter zugrunde, so zeigt sich, ebenso wie in den Familien der Overachiever (OA), daß die Familien der Underachiever (UA) überwiegend den mittleren Sozialschichten zuzuordnen sind. Darüberhinaus haben sie mit den Familien der Overachiever (OA) gemein, daß sie sich hinsichtlich ihrer Leistungsansprüche nicht schichtenkonform verhalten. Allerdings, und hierin besteht vermutlich der ausschlaggebende Unterschied zwischen diesen beiden Familiengruppen, orientieren sich die Familien der Underachiever (UA) offenbar deutlich an den Verhaltensweisen der unteren Sozialschichten, während die Familien der Overachiever (OA) bereits Verhaltensweisen der oberen Sozialschichten übernommen haben, deren Zugehörigkeit sie zwar erst, wenn auch konsequent anstreben.

Eine Erklärung für dieses so voneinander abweichende Verhalten ist u. E. eindeutig in der Art und Ausprägung der Leistungsansprüche zu sehen, die die Eltern gegenüber sich selbst haben. Als Beispiel dafür läßt sich die Berufsentwicklung der Väter der Underachiever (UA) heranziehen, die keineswegs wie bei den Vätern der erwartungsgemäß Guten (EG) und der Overachiever (OA)

deutliche Positionsverbesserungen aufweist, sondern etwa zu gleichen Teilen aufwärts- wie abwärtsmobil verlaufen ist.

Bezogen auf die wirtschaftliche Lage in den Familien der Underachiever (UA) wirkt sich das offenbar so aus, daß sie häufiger zu den Schwächerverdienenden gehören und daß - vermutlich demzufolge - die Mütter der Underachiever (UA) öfter notgedrungen erwerbstätig waren, und zwar häufig schon zu einem früheren Zeitpunkt und meistens für mehrere Jahre.

Im Vergleich zu den Familien der erwartungsgemäß Guten (EG) und auch der Overachiever (OA) ist die häusliche Umgebung der Underachiever (UA) vorwiegend anregungsarm zu nennen, und zwar in zweierlei Hinsicht. Zum einen findet man bei beiden Elternteilen keine Interessensschwerpunkte, die im Hinblick auf die intellektuelle Förderung ihrer Kinder vorbildhaft hätten wirken können. So z. B. ist ihr Informationsbedürfnis und ihre Anteilnahme am aktuellen Zeitgeschehen gering, das man daraus schließen kann, daß sie seltener als die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) regelmäßig eine Tageszeitung beziehen oder aber zumindest keine so langjährigen regelmäßigen Zeitungsleser sind wie vor allem die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) oder auch die der Overachiever (OA) und ebenfalls seltener als in den Familien der erwartungsgemäß Guten (EG) und der Overachiever (OA) die aktuellen Informationen im Fernsehen schätzen. Stattdessen erfreuen sie sich lieber an "leichten" Unterhaltungssendungen. Zum anderen treten bei den Eltern der Underachiever (UA) keine bedeutsamen, gezielten Einflußnahmen auf die Interessen ihrer Kinder auf.

Daß sich die Eltern der Underachiever (UA) trotz ihres "mittleren" Sozialstatus' eher wie Eltern der unteren Sozialschichten verhalten, bestätigt sich auch hinsichtlich der Leistungsziele für ihre Kinder. So z. B. zeigt sich, daß sie - im Gegensatz zu den Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) und der Overachiever (OA) - während der Grundschulzeit entweder häufiger noch keinerlei Vorstellungen darüber entwickelt haben, welchen Beruf sie für ihre Kinder als wünschenswert erachten oder aber seltener für sie Berufe mit Führungspositionen "erträumt" haben. Bezeichnend ist ebenfalls ihr Verhalten bei der Wahl des Schultyps für ihre Kinder. Nämlich dem überwiegenden Teil der Eltern scheint gar nicht bewußt geworden zu sein, daß sie auf die Ausbildung ihrer Kinder hätten Einfluß nehmen können, denn es überwog bei ihnen die Auffassung, daß der Besuch einer Hauptschule doch schließlich die notwendige Fortsetzung des normalen Schulverlaufs darstelle. Vermutlich ist dieses Elternverhalten zumindest z. T. auch auf eine gewisse Unsicherheit bei allen Bildungsangelegenheiten zurückzuführen, die nämlich ebenfalls vornehmlich bei Eltern der unteren Sozialschichten anzutreffen ist. Dafür spricht, daß ihre vielfach durchaus vorhandenen Bildungswünsche auffallend oft - vor allem im Vergleich mit den Eltern der Overachiever (OA)- unerfüllt geblieben sind, so daß man mutmaßen könnte, daß dafür auch Furcht vor Überforderung und mangelndes Vertrauen in die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder verantwortlich gewesen sein könnten.

10.1.4 Die familiären Gegebenheiten der erwartungsgemäß Schwachen (ES)

Die Familien der erwartungsgemäß Schwachen (ES) sind im Hinblick auf die Berufe der Väter eindeutig den

unteren Sozialschichten zuzurechnen. Obwohl sich die Väter der erwartungsgemäß Schwachen (ES) hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft nicht wesentlich von allen anderen Vätergruppen unterscheiden, so hatten sie doch bereits im Hinblick auf ihre berufliche Laufbahn vor allen anderen die ungünstigsten Startbedingungen. Sie erhielten nämlich häufiger als die Väter aller anderen Gruppen ein geringeres Maß an Schulausbildung, so daß ihre beruflichen Möglichkeiten vermutlich schon aufgrund dessen von Anfang an stark begrenzt waren. Es stellt sich dann auch heraus, daß sich die Väter der erwartungsgemäß Schwachen (ES) nach Beendigung der Schulzeit vorwiegend sowohl für manuelle Lehrberufe als auch für ausführende Tätigkeiten ohne Berufsausbildung entschieden haben. Auch während ihrer langjährigen Berufstätigkeit stiegen ihre Leistungsansprüche gegenüber sich selbst offenbar nicht wesentlich, denn ihre Berufsentwicklung verlief, ebenso wie auch bei den Vätern der Underachiever (UA), etwa gleich häufig aufwärts- wie abwärtsmobil.

In Anbetracht ihrer beruflichen Stellungen und ihres Kinderreichtums überrascht es nicht, daß die Familien der erwartungsgemäß Schwachen (ES) im Vergleich zu allen anderen Familiengruppen wirtschaftlich deutlich am schlechtesten gestellt sind. Auf ihre wirtschaftliche Lage ist es dann wohl auch zurückzuführen, daß die Mütter der erwartungsgemäß Schwachen (ES) häufiger aus bitterer Notwendigkeit erwerbstätig werden mußten und z. B. Vollberufstätigkeit bei ihnen am häufigsten vorkommt. Auch ihre Wohnverhältnisse sind entsprechend ungünstig, denn sie wohnen im Vergleich zu allen anderen Familiengruppen deutlich am beengtesten.

Das häusliche Anregungsangebot ist bei den Familien der erwartungsgemäß Schwachen (ES), ganz genauso wie bei den Familien der Underachiever (UA), nur als kärglich zu bezeichnen. Denn es fanden sich bei den Eltern der erwartungsgemäß Schwachen (ES) ebenfalls keinerlei Interessensschwerpunkte, die im Hinblick auf die intellektuelle Entwicklung ihrer Kinder Vorbildwirkung oder Anregungscharakter hätten haben können.

Daß ihr Informationsbedürfnis und ihr Interesse am Zeitgeschehen gleichfalls nur gering ist, muß man annehmen, wenn man feststellt, daß die Eltern der erwartungsgemäß Schwachen (ES) seltener als die Eltern der erwartungsgemäß Guten (EG) regelmäßig eine Tageszeitung beziehen, daß sie beim abendlichen Fernsehen nicht aktuelle Sendungen mit Informationscharakter sondern vornehmlich "leichte" Unterhaltung bevorzugen, und daß sie offenbar deutlich weniger als alle anderen Familiengruppen Wert auf den Besitz von Nachschlagewerken legen. Darüberhinaus gab es, wie bei den Familien der Underachiever (UA), auch bei den Eltern der erwartungsgemäß Schwachen (ES) keine bedeutsamen Versuche, auf die Interessen ihrer Kinder gezielt Einfluß zu nehmen.

Leistungsziele, z. B. Vorstellungen darüber, welchen Beruf ihre Kinder einmal ergreifen könnten, wurden in den Familien der erwartungsgemäß Schwachen (ES) meist erst relativ spät entwickelt und sind hinsichtlich ihres Anspruchsniveaus überwiegend als realitätsbezogen zu bezeichnen.

1o.2 Analyse und Diskussion der für Schulleistungen relevantesten familiären Gegebenheiten

Ebenso wie in zahlreichen anderen Untersuchungen (z. B. KOB 1963; HITPASS 1965; GRIMM 1965; LOEHRKE & GEBAUER 1967; BAUR 1972) zeichnet sich auch anhand unserer Ergebnisse die bekannte positive Beziehung zwischen dem Schulerfolg der Kinder und den sozio-ökonomischen Gegebenheiten der Eltern deutlich ab. Dieser immer wieder beobachtete Zusammenhang veranlaßte nicht selten zu Schlußfolgerungen wie z. B.: "Die Bildungschancen eines Kindes hängen in erster Linie davon ab, welche berufliche Stellung der Vater hat. Je höher das Sozialprestige ist, das mit einem Beruf beziehungsweise mit einer beruflichen Stellung verbunden ist, desto größer sind die Chancen eines Kindes auf eine weiterführende Schule und insbesondere auf ein Gymnasium überzugehen" (BAUR 1972, S. 293). Wir sind jedoch der Ansicht, daß Schlußfolgerungen dieser Art zwar sehr wirkungsvoll, aber zu vordergründig sind. Denn schließlich ist es ja nicht der elterliche Sozialstatus an sich, der den Schulerfolg der Kinder beeinflußt, sondern doch wohl vornehmlich Art und Umfang des Anregungspotentials, das den Kindern in ihren Familien zur Verfügung steht. Zwar, so muß man wohl, auch im Hinblick auf unsere Ergebnisse, zugestehen, sind z. B. Anregungsreichtum und hoher Sozialstatus in den Familien häufig miteinander gepaart, doch sollte man - wie BLOOM (1971, S. 141) in bezug auf die Untersuchungen von DAVE (1963) ausführt - grundsätzlich berücksichtigen, "daß Eltern mit niedrigem Bildungsniveau oder Berufsstatus durchaus stimulierende und begünstigende häusliche Umweltbedingungen für das schulische Lernen schaffen können".

Nach DAVE (1963) kommt es hier also mehr auf das tatsächliche Verhalten der Eltern als auf ihren Sozialstatus an.

Fragt man sich, welche familiären Gegebenheiten es sind, die die Schulleistungen der Kinder besonders tiefgreifend beeinflussen und deshalb für ihren Schulerfolg von ausschlaggebender Bedeutung sind, so sind u. E. vor allen anderen die Leistungsansprüche zu nennen, die die Eltern, und von ihnen insbesondere die Väter, sich selbst stellen bzw. gestellt haben. Denn, wie aus unseren Ergebnissen hervorgeht, sind die wesentlich durch die berufliche Stellung der Väter begründeten sozio-ökonomischen Gegebenheiten der Familien nicht etwa bereits auf die soziale Herkunft der Väter zurückzuführen, denn unsere Vätergruppen unterscheiden sich diesbezüglich nicht bedeutsam. Desgleichen kommt der Güte der Schulausbildung längst nicht die Bedeutung zu, die ihr gemeinhin für den Statuserwerb beigemessen wird; denn es zeigt sich, daß nur die Väter der erwartungsgemäß Schwachen (ES) ein geringeres Maß an Schulausbildung erhielten, während bei den drei anderen Vätergruppen die Schulausbildungen durchaus vergleichbar waren. Daß sich dagegen unsere Familiengruppen hinsichtlich der Berufswahl, die die Väter nach Schulabschluß getroffen und mit der sie bereits die Weichen für ihren späteren sozio-ökonomischen Status gestellt haben, wesentlich unterscheiden, läßt u. E. schon gewisse Rückschlüsse auf die Leistungsansprüche und das Streben nach sozialer Anerkennung der Väter zu. Mit aller Klarheit jedoch zeigt sich die entscheidende Bedeutung, die den Leistungsansprüchen der Väter zukommt, anhand unserer Ergebnisse, die die Berufsentwicklung

der Väter betreffen und die eine deutliche Beziehung zwischen dem Streben der Väter nach beruflichem Fortkommen und sozialem Aufstieg einerseits und dem Schulerfolg der Kinder andererseits erkennen lassen.

Diese Befunde belegen u. E. deutlich, daß der Schulerfolg der Kinder - natürlich jeweils im Rahmen ihrer intellektuellen Möglichkeiten - in erster Linie von den in ihren Familien bestehenden Leistungsansprüchen und insbesondere von denen ihrer Väter abhängen. Man muß jedoch hinzufügen, daß - ebensowenig wie der Sozialstatus selbst - auch das väterliche Anspruchsniveau an sich - beides hat mehr nur eine gewisse Kennzeichenfunktion - nicht als das für den Schulerfolg der Kinder entscheidende Agens zu betrachten ist, sondern vielmehr die aus den Leistungsansprüchen resultierenden Verhaltensweisen der Eltern, ihre Einstellungen, kulturellen Interessen, Aktivitäten und erzieherischen Maßnahmen z. B., kurz, die durch die Eltern geprägte Anregungsvielfalt.

Darüberhinaus kann man anhand unserer Ergebnisse ableiten, daß - im Gegensatz zu den Vätern - die soziale Herkunft der Mütter sowie deren Schul- und Berufsausbildungen durchaus als Kennzeichen für die Schulerfolgsaussichten ihrer Kinder gewertet werden können. Es zeigte sich nämlich, daß nur die Mütter unserer erfolgreichsten Schüler, der erwartungsgemäß Guten (EG), häufiger aus Mittelschicht-Elternhäusern stammen, öfter "höhere" Schulen besucht und auch häufiger anspruchsvollere Berufsausbildungen erhalten haben.
Dieser Befund legt den Schluß nahe, daß - obwohl sich hinsichtlich der sozialen Herkunft der Väter hier keine bedeutsamen Unterschiede manifestieren - vermutlich dennoch zumindest der Ursprung des Aufstiegsstrebens

der Väter der erwartungsgemäß Guten (EG) und der Overachiever (OA) in den familiären Gegebenheiten in ihren Elternhäusern zu suchen ist. Für diese Annahme sprechen auch die Ergebnisse von KATKOVSKY, PRESTON & CRANDALL (1964 b), die zeigen konnten, daß die Eltern im allgemeinen versuchen, ihre eigenen Leistungsansprüche auch auf ihre Kinder zu übertragen.

Wie stellt sich nun die oft zitierte, sog. leistungsfördernde bzw. leistungshemmende häusliche Umwelt aus der Sicht unserer wesentlichsten Ergebnisse dar? Unter Berücksichtigung unserer Ausführungen könnte man zusammenfassend sagen: die besten Aussichten auf Schulerfolg haben vornehmlich die Kinder,

- deren Väter hohe Leistungsansprüche an sich selbst stellen sowie nach beruflichem Fortkommen und sozialem Aufstieg streben;
- deren Mütter möglichst noch außerdem aus der Mittelschicht stammen und selbst eine anspruchsvolle Schul- und Berufsausbildung erhalten haben;
- und die selbst zumindest über eine durchschnittliche Intelligenzausstattung verfügen und sowohl Lesen (vgl. 8.2.2) als auch Rechtschreiben (vgl. KEMMLER 1967, S. 175) mühelos erlernen.

Im Gegensatz dazu haben vor allem diejenigen Kinder die geringsten Aussichten auf Schulerfolg,

- deren Väter selbst nur ein geringes Leistungsstreben aufweisen;
- deren Mütter zudem in Unterschicht-Elternhäusern aufgewachsen sind und nur ein geringes Maß an Schul- und Berufsausbildung erhalten haben;

- und für die selbst das Erlernen von Lesen und Rechtschreiben mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist.

10.3 Der Einfluß der Rollennormen auf die Bildungsaussichten der Kinder

Wir möchten unsere Betrachtungen nicht abschließen, ohne auf die Bedeutung der überlieferten, auch heute noch fest verankerten und überwiegend akzeptierten Rollennormen im Hinblick auf die Bildungschancen der Kinder kurz einzugehen.
Vorab können wir anhand unserer Ergebnisse feststellen, daß auch heute noch wie eh und je nur die Ausbildung der Söhne, ganz im Hinblick auf ihre spätere Rolle als Familienernährer, deutlich im Mittelpunkt des elterlichen Interesses steht. Das zeigt sich sowohl hinsichtlich der erwünschten und angestrebten Leistungsziele als auch bezüglich der Aufmerksamkeit, die die Eltern dem ungestörten Schulfortkommen ihrer Söhne widmen. So z. B. stellt sich heraus, daß die Eltern ihren Söhnen anspruchsvollere Ausbildungsziele setzen, sich häufiger für sie Berufe mit Führungspositionen erhoffen, öfter für sie konkrete und auch tatsächlich anspruchsvollere Berufsvorstellungen entwickeln, häufiger bei Gefährdung der gehegten Leistungserwartungen mit Unzufriedenheit reagieren und sich außerdem bedeutend öfter außer der Reihe nach ihren Schulleistungen erkundigen.

Den Töchtern dagegen räumen die Eltern keine so günstigen Bildungschancen ein, denn für sie stecken sie die Ausbildungsziele längst nicht so boch. Das äußert sich z. B. darin, daß die "Traumberufe" für die Töchter weit weniger anspruchsvoll waren, die Eltern für

sie einerseits bedeutend seltener konkrete Berufsvorstellungen entwickelt haben und andererseits weit weniger anspruchsvolle Berufe vorschlugen.

Unsere Ergebnisse veranschaulichen, daß ein Teil der Eltern, nämlich die der erwartungsgemäß Guten (EG) und der Overachiever (OA), zwar bereit ist, auch ihren Töchtern eine "gute Schulausbildung", wie sie der Besuch einer weiterführenden Schule immerhin darstellt, angedeihen zu lassen, daß darüberhinaus aber auch diese Eltern weitere Bildungsinvestitionen für ihre Töchter offenbar einfach für Verschwendung halten. Denn anscheinend stellt in den Augen der Eltern der Beruf für ein Mädchen noch immer gleichsam nur eine Beschäftigung dar, mit der die Tochter lediglich die Zeit bis zu ihrer Heirat überbrückt.

10.4 Beurteilung unserer Ergebnisse im Hinblick auf pädagogische Schlußfolgerungen

Abschließend möchten wir noch einmal betonen, daß unsere Untersuchung ganz daraufhin angelegt war, die Kennzeichnung erfolgreicher und versagender Schüler der Münsteraner Längsschnittuntersuchung (KEMMLER 1967; 1976) hinsichtlich ihrer häuslichen Gegebenheiten zu ergänzen, und zwar unter besonderer Berücksichtigung des Phänomens der "erwartungswidrigen Schulleistung". Doch weniger unsere Zielsetzung, als vornehmlich die besonderen Bedingungen unserer Datenerhebung, die unumgänglich methodische Unzulänglichkeiten im Hinblick auf Zuverlässigkeit und Vollständigkeit unserer Informationen mit sich brachte, berechtigen uns nicht zu allgemein gültigen Aussagen. Dennoch erachten wir vor allem unsere detailreiche Informationssammlung auch für weiterführende Unter-

suchungen zumindest als nützlich. Denn eine Voraussetzung für gezielte pädagogische Maßnahmen zur Verminderung des Schulversagens bzw. zur Förderung des Schulerfolges sehen wir in der Kenntnis möglichst vieler Einzelheiten über die sog. bildungsfördernde bzw. bildungshemmende häusliche Umwelt.

Wenn wir nun abschließend dennoch versuchen, Schlußfolgerungen im Hinblick auf pädagogische Maßnahmen zur Erhöhung der Schulerfolgsquote zu ziehen, wie sie sich aufgrund unserer Ergebnisse anbieten, so geschieht das mit den für solche Untersuchungen üblicherweise geltenden Vorbehalten.

Man könnte u. E. die Aussichten auf Schulerfolg, unter Berücksichtigung einer der individuellen Intelligenzausstattung angemessenen schulischen Förderung, verbessern, wenn es gelänge,

- pädagogische Maßnahmen zu entwickeln, die den Kindern möglichst frühzeitig und wirkungsvoll helfen, ihre besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen von Lesen und Rechtschreiben zu überwinden, so daß schwerwiegende Folgen gar nicht erst auftreten können.
- mit Hilfe des den Lehrern offensichtlich entgegengebrachten Vertrauens die Kontakte zwischen Eltern und Lehrern im Hinblick auf gründlichen Informationsaustausch und Beratung, auch in persönlichen Erziehungsfragen, zu aktivieren.
- die Informationsvermittlung hinsichtlich der verschiedenen Ausbildungsgänge, einschließlich der beruflichen Erfolgsaussichten und der Möglichkeiten staatlicher Unterstützung (z. B. Erziehungsbeihilfen) zu intensivieren, und das schon möglichst

frühzeitig, so daß die Eltern angeregt werden, konkrete Berufsvorstellungen zu entwickeln.

- größeren Einfluß auf die Erwachsenenbildung zu nehmen, indem man z. B. berufliche Fortbildung erleichtert, sog. kulturelle Veranstaltungen auch für Eltern der unteren Sozialschichten anziehender gestaltet oder sich diesbezüglich die allgemeine Beliebtheit des Fernsehens zunutzemacht.

Man sollte jedoch bedenken, daß sich Maßnahmen, wie die von uns hier vorgeschlagenen, stets relativ mühelos ableiten lassen; ihre Verwirklichung jedoch gestaltet sich im allgemeinen weitaus schwieriger, sei es, daß dafür erst weiterführende Forschung betrieben werden muß, sei es, daß sie einen beträchtlichen Aufwand an Zeit und Geld erforderlich machen.

A B K Ü R Z U N G S V E R Z E I C H N I S

Primary Mental Abilities ..... PMA
Standardwert ..... SW
Gesamtstandardwert ..... GSW

Schulformen:

Grundschule ..... GS
Volksschule ..... VS
Hauptschule ..... HS
Realschule ..... RS
Oberschule ..... OS

Stichprobengruppen:

Erwartungsgemäß Gute (Schüler) ..... EG
Overachiever ..... OA
Underachiever ..... UA
Erwartungsgemäß Schwache (Schüler) ... ES

auch in Wortverbindungen verwendet:
z. B. Mütter von erwartungsgemäß

guten Schülern ..... EG-Mütter
Underachiever-Jungen ..... UA-Jungen
Overachiever-Familien ..... OA-Familien

T A B E L L E N V E R Z E I C H N I S

Tabelle 1:	Kennzeichnung der Stichprobengruppen	35
Tabelle 2:	Bereitschaft zur Mitarbeit	54
Tabelle 3:	Bereitschaft zur Mitarbeit, aufgegliedert nach Stichprobengruppen	65
Tabelle 4:	Interviewer-Beurteilungen des Gesprächskontaktes	74
Tabelle 5:	Anzahl der Interviews pro Monat	80
Tabelle 6:	Die den Sozialschichten nach MOORE & KLEINING zugeordneten Berufskategorien	115

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

ADAM, R.: Die berufstätige Mutter und die Erziehung ihrer Kinder. Prax. d. Kinderpsychol. u. Kinderpsych. 1960, 9, 220-224

ALMOND, G. A. & VERBA, S.: The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton 1963

BÄUMER, N.: Fernsehempfang als Ursache körperlich-geistiger Schäden bei Kindern? Hamm 1963

BAUR, Rita: Elternhaus und Bildungschancen. In: FREYTAG, H. L., WAGENFÜHR, R. & WEIZSÄCKER, C. C. v. (Hg.): Bildung in Zahlen: Modelle, Prognosen, Alternativen. Bd. 4 Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg 1972

BERTOLD, F.: Das Kind und seine Erlebniswelt. Wandlungen unter dem Einfluß des Fernsehens. Osnabrück 1970

BLOOM, B. S.: Stability and Change in Human Characteristics. New York 1964

BLOOM, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim 1971

BÖTTCHER, H. R.: Schuleinstellung der Eltern und Schulerfolg der Kinder. Schule u. Psychol. 1968, 15, 193-201

BOGART, L.: The Age of Television. New York 1958[2]

BUCHER, T.: Pädagogik der Massenkommunikationsmittel. Köln 1971[2]

CATTELL, R. B.: Personality. New York 1950

CHILD, J. L., STORM, T. & VEROFF, J.: Achievement Themes in Folk Tales Related to Socialization Practice. In: ATKINSON, J. W. (Ed.): Motives in Fantasy, Action, and Society. Princeton 1958, 479-492

CLAUSS, G. & EBENER, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Frankfurt 1971

COERPER, C., HAGEN, W. & THOMAE, H.: Deutsche Nachkriegs-Kinder. Stuttgart 1954

DAHRENDORF, R.: Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Tübingen 1961

DAVE, R. H.: The Identification and Measurement of Environmental Process Variables that are Related to Educational Achievement. Unpublished Ph. D. Dissertation, Univ. of Chicago 1963

DOETSCH, M.: Comics und ihre jugendlichen Leser. Meisenheim a. G. 1958

FERDINAND, W.: Der Lehrer mag mein Kind nicht leiden. Schule u. Psychol. 1962, 9, 361-369

FERDINAND, W. & VERLEGER, K.: Zur Beurteilung der Leistungen erziehungsschwieriger Schüler. Neue Deutsche Schule 1963, 15, 76-79

FINNEY, D. J.: The FISHER-YATES-Test of Significance in 2 x 2 Contingency Tables. Biometrika 1948, 35, 145-156

GRAUER, G.: Die Entwicklung des Leistungsstrebens. In: b : e Redaktion (Hg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim 1972^2, 59-82

GRIMM, Susanne: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München 1968

HADLEY, S. T.: Feststellungen und Vorurteile in der Zensierung. In: INGENKAMP, K. (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971, 134-141

HARNACK, G. A. v.: Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind. Eine medizinische und soziologische Untersuchung. Stuttgart 1958

HASELOFF, O. W.: Das Buch im Erleben unserer Jugendlichen. In: LICHTENSTEIN-ROTHER, Ilse (Hg.): Jugend und Buch in Europa. Gütersloh 1967, 33-70

HECK, B., als Der Bundesminister für Familie und Jugend (Hg.): Bericht der Bundesregierung über die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Godesberg 1968

HECKHAUSEN, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: HERRMANN, Th. (Hg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966, 131-169

HECKHAUSEN, H. & KEMMLER, Lilly: Entstehungsbedingungen der kindlichen Selbständigkeit. Der Einfluß der mütterlichen Selbständigkeitserziehung auf die seelisch-soziale Schulreife der Söhne. Z. exp. angew. Psychol. 1957, 4, 603-622

HERRMANN, Th. (Hg.): Psychologie der Erziehungsstile. Beiträge und Diskussionen des Braunschweiger Symposions (28.3.-31.3.1966). Göttingen 1966

HESSEN, J. S. van: Familie, Freizeit und Sozialisation der jungen Generation. In: WURZBACHER, G. (Hg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968, 63-103

HEYMANN, K. (Hg.): Fernsehen der Kinder. Basel, New York 1964[2]

HINZE, E.: Lage und Leistung erwerbstätiger Mütter. Ergebnisse einer Untersuchung in West Berlin. Berlin 1960

HITPASS, J.: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Ratingen 1965

HÖHN, Elfriede: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München 1967

INGENKAMP, K.: Untersuchungen zur Übergangsauslese. Weinheim 1968

INGENKAMP, K. (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971, 1976[6]

JAHODA, Maria, DEUTSCH, M. & COOK, S. W.: Die Technik der Auswertung: Analyse und Interpretation. In: KÖNIG, R. (Hg.): Das Interview. Köln 1969[7], 271-289

JÜRGENS, H. W.: Zur Sozialanthropologie von Repetenten. Schule u. Psychol. 1957, 4, 378-380

JÜRGENS, H. W.: Familiengröße und Bildungsweg. Stuttgart 1964

JÜRGENS, H. W.: Untersuchungen über Begabungsreserven. Soziale Welt 1966, 17, 316-328

JUNKER, R.: Die Lage der Mütter in der Bundesrepublik Deutschland. Teil I: Mütter in Vollfamilien. Frankfurt 1965

KATKOVSKY, W., PRESTON, Anne & CRANDALL, V. J. (a): Parent's Attitudes Toward Their Personal Achievements and Toward the Achievement Behaviors of Their Children. J. genet. Psychol. 1964, 104, 67-82

KATKOVSKY, W., PRESTON, Anne & CRANDALL, V. J. (b): Parent's Achievement Attitudes and Their Behavior With Their Children in Achievement Situations. J. genet. Psychol. 1964, 104, 105-121

KEMMLER, Lilly: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen. Göttingen 1967

KEMMLER, Lilly: Schulerfolg und Schulversagen. Göttingen 1976

KEMMLER, Lilly & LANGHEINRICH, D.: Eine deutsche Fassung der "Primary Mental Abilities" für acht- bis zehnjährige Kinder. In: MERZ, F. (Hg.): Bericht über den 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen 1967, 669-673

KLAUER, K. J.: Intelligenztraining im Kindesalter. Weinheim 1975[2]

KLINK, J. G.: Die Schülerleistung im Koordinatensystem der Ziffernzensur. Lebendige Schule 1964, 19, 375-383

KOB, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Stuttgart 1963

KOCH, Helen: Twins and Twin Relations. Chicago 1966

KÖNIG, R. (Hg.): Das Interview. Formen, Technik, Auswertung. Köln 1969[7]

KÖTTER, L. & GRAU, U.: Zur Bedingtheit der uneinheitlichen Benotung von Schüleraufsätzen (Nacherzählungen). Z. exp. angew. Psychol. 1965, 12, 278-301

KOHN, M. L.: Social Class and the Exercise of Parental Authority. Amer. Soc. Rev. 1959, 24, 352-366

KORNADT, H. J.: Lehrziele, Schulleistung und Leistungsbeurteilung. Düsseldorf 1975

LEMBERG, E. & KLAUS-ROEDER, Rosemarie: Familie - Schule - Sozialisation. In: WURZBACHER, G. (Hg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968, 133-173

LIENERT, G. A.: Die statistische Beurteilung von Gruppenunterschieden durch sogenannte verteilungsfreie Prüfverfahren. Psychol. Beiträge 1957, 3, 38-79

LIENERT, G. A.: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Meisenheim 1962, 82-85

LOEHRKE, Th. & GEBAUER, Edeltraut: Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen. Frankfurt/M. 1967[2]

MACCOBY, Eleanor E. & MACCOBY, N.: Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hg.): Das Interview. Köln 1969[7], 37-85

MALETZKE, G.: Fernsehen im Leben der Jugend. Hamburg 1959

MAST, Monika: Bearbeitung eines neuentwickelten Interessen-Milieu-Fragebogens. Unveröffentl. Wissenschaftl. Hausarbeit zur Diplom-Vorprüfung, Psychol. Inst. d. Univ. Münster, 1969

MAYNTZ, Renate: Soziale Schichtung und sozialer Wandel in einer Industriegemeinde. Stuttgart 1958

MAYNTZ, Renate, HOLM, K. & HÜBNER, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen 1972[3]

McCLELLAND, D. C., ATKINSON, J. W., CLARK, R. A. & LOWELL, E. L.: The Achievement Motive. New York 1953

MERKERT, R.: Erziehung zum Fernsehen. Versuch eines pädagogischen Entwurfs. Münster 1968

MERTON, R. K. & KENDALL, Patricia L.: The Focused Interview. Amer. J. Sociol. 1946, 51, 541-557

MOORE, Harriett & KLEINING, G.: Das Bild der sozialen Wirklichkeit. Kölner Z. f. Soziol. u. Sozialpsychol. 1959, 11, 353-376

MOORE, Harriett & KLEINING, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. Kölner Z. f. Soziol. u. Sozialpsychol. 1960, 12, 86-119

MORROW, W. R. & WILSON, R. C.: Family Relations of Bright High-Achieving and Under-Achieving High School Boys. Child Develpm. 1961, 32, 501-510

MOSSE, H. L.: Die Bedeutung der Massenmedien für die Entstehung kindlicher Neurosen. Monatsschrift f. Kinderheilkunde 1955, 103, 85-91

NEDERLANDSE STICHTING VOOR STATISTIEK: Das Buch und der jugendliche Leser. Eine Untersuchung bei 7-17 jährigen in den Niederlanden. In: LICHTENSTEIN-ROTHER, Ilse (Hg.): Jugend und Buch in Europa. Gütersloh 1967, 73-119

NEIDHARDT, F.: Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß. In: WURZBACHER, G. (Hg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968, 174-200

NOELLE, Elisabeth: Umfragen in der Massengesellschaft. Einführung in die Methoden der Demoskopie. Reinbek/Hamburg 1963

OEVERMANN, U.: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt/M. 1972

PAUL, H.: Begabungsreserven bei Arbeiterkindern. In: ARNOLD, W.: Begabung und Bildungswilligkeit. München 1968, 85-117

PFEIL, Elisabeth: Die Berufstätigkeit von Müttern. Tübingen 1961

REIGROTZKI, E.: Soziale Verflechtungen in der Bundesrepublik. Tübingen 1956

REISSMANN, L.: Class, Leisure, and Social Participation. Amer. Soc. Rev. 1954, 19, 76-84

RIEDEL, K. V.: Jugend und Fernsehen. Untersuchungen und Überlegungen zur Jugendeignung von Fernsehprogrammen. Berlin-Spandau 1966

RÖSLER, H. D.: Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Vergleichende Untersuchung zum Problem des Schulversagens. Leipzig 1967[2]

ROLFF, H. G.: Die Schule und das soziale Milieu des Kindes. In: ROTH, H. & BLUMENTHAL, A. (Hg.): Begabung und Begabtenförderung. Hannover 1968, 57-71

ROLFF, H. G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. In: FURCK, C. L., GOLDSCHMIDT, D. & RÖBBELEN, Ingeborg (Hg.): Gesellschaft und Erziehung. Heidelberg 1973[6]

ROSEN, B. C. & D'ANDRADE, R.: The Psychological Origins of Achievement Motivation. Sociometry, 1959, 22, 185-218

ROSENMAYR, L.: Familienbeziehungen und Freizeitgewohnheiten jugendlicher Arbeiter. Wien 1963

ROSENMAYR, L., KÖCKEIS, Eva & KREUTZ, H.: Kulturelle Interessen von Jugendlichen. Eine soziologische Untersuchung an jungen Arbeitern und höheren Schülern. Wien 1966

SETZEN, K.: Kinder vor dem Fernsehschirm - Gefahr oder Aufgabe? Schule u. Psychol. 1970, 17, 129-139

SIEGEL, S.: Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences. New York 1956, 96-104

SIMONS, H.: Intelligenz und Schulleistung. Schule u. Psychol. 1969, 16, 307-318

SCHARMANN, Th. (Hg.): Lebensplanung und Lebensgestaltung junger Arbeiter. Bern 1967

SCHARMANN, Dorothea-Luise & SCHARMANN, Th.: Das Verhältnis von Familie, Beruf und Arbeit in ihren Sozialisationswirkungen. In: WURZBACHER, G. (Hg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968, 248-307

SCHELSKY, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1967[6]

SCHEUCH, E. K.: Sozialprestige und soziale Schichtung. Kölner Z. f. Soziol. u. Sozialpsychol. 1961, Sonderheft 5, 65-103

SCHEUCH, E. K.: Das Interview in der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hg.): Handbuch der Empirischen Sozialforschung Bd. I . Stuttgart 1967[2]

SCHEUCH, E. K.: Massenmedien und Religion in der Freizeitgesellschaft. Essen 1971

SCHLEICHER, K.: Elternhaus und Schule. Kooperation ohne Erfolg. Internationaler Vergleich. Düsseldorf 1972

SCHMUCKER, Helga: Die ökonomische Lage der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1961

STOTT, D. H.: Commentary on "The Genetic Determination of Differences in Intelligence: a Study of Monozygotic Twins Reared together and apart" by Cyril BURT: Congenital Influences on the Development of Twins. Brit. J. Psychol. 1966, 57, 423-429

STÜCKRATH, F.: Studien zur pädagogischen Psychologie. Braunschweig 1965

STÜCKRATH, F. & SCHOTTMAYER, G.: Fernsehen und Großstadtjugend. Braunschweig 1967

TEICHMANN, H.: Die Ansprüche der Eltern an die Schulleistungen ihrer Kinder. Probl. u. Ergebn. d. Psychol. 1969, Heft 31, 45-79

THOMAE, H.: Entwicklung und Prägung. In: THOMAE, H. (Hg.): Hdb. d. Psychol. Bd. 3 : Entwicklungspsychologie. Göttingen 1959, 240-311

THURSTONE, L. L.: Primary Mental Abilities. Chicago 1938, 1954

TRUDEWIND, C.: Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Göttingen 1975

ULSHOFER, Helgard: Mütter im Beruf. Weinheim 1969

WAHL, D.: Erwartungswidrige Schulleistungen. Untersuchungen der Meßstabilität und zu den Geltungsbereichen des Konstrukts von Over- und Underachievement. Weinheim 1975

WALD, Renate: Industriearbeiter privat. Eine Studie über Lebensformen und Interessen. Stuttgart 1966

WATZKA, L.: Kleinkind und Fernsehen. Wien 1968

WEINERT, F.: Schülerpersönlichkeit und Schulleistung. In: INGENKAMP, K. (Hg.): Schulkonflikt und Schülerhilfe. Weinheim 1965, 19-31

WEISS, R.: Zensur und Zeugnis. Linz 1965

WINTERBOTTOM, Marian R.: The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery. In: ATKINSON, J. W. (Ed.): Motives in Fantasy, Action, and Society. Princeton 1958, 453-478

WOLF, R. M.: The Identification and Measurement of Environmental Process Variables Related to Intelligence. Unpublished Ph. D. Dissertation, Univ. of Chicago 1964

WURZBACHER, G. & KIPP, Hilde: Das Verhältnis von Familie und öffentlichem Raum unter besonderer Berücksichtigung der Bundesrepublik Deutschland. In: WURZBACHER, G. (Hg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart 1968, 1-62

YARROW, Marian R.: Problems of Methods in Parent-Child Research. Child Developm. 1963, 34, 215-226

ZIELINSKI, W.: Beziehungen zwischen Schulleistung, Intelligenz und Familienkonstellation. In: LICHTENSTEIN-ROTHER, Ilse (Hg.): Schulleistung und Leistungsschule. Bad Heilbrunn 1971, 140-149

A N H A N G

ANHANG A

I N T E R V I E W S C H E M A

Diese Untersuchung soll dazu beitragen, Bedingungen herauszufinden, die die Schulleistungen von Kindern beeinflussen können.
Mit Hilfe der Fragen, die ich Ihnen gleich stellen möchte, versuchen wir, Ursachen von Schulerfolg einerseits und von Schulschwierigkeiten andererseits aufzudecken. Denn die weitverbreitete Meinung, daß Schulschwierigkeiten ausschließlich auf mangelnde Intelligenz zurückzuführen sind, wurde durch zahlreiche Untersuchungen widerlegt. Stattdessen konnte eine Vielzahl anderer Bedingungen aufgezeigt werden, die Schulschwierigkeiten verursachen können. Welche Bedingungen das im einzelnen sind, versuchen wir mit dieser Untersuchung herauszufinden, um die Eltern der weniger guten Schüler beraten zu können.

Alles, was Sie in unserem Gespräch sagen, ist nur den Mitarbeitern unserer Forschungsgruppe zugänglich und wird ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet, gelangt also nicht an die Öffentlichkeit. Sollten Sie jedoch einmal eine Frage zu sehr als Eindringen in Ihr privates Leben empfinden, so sagen Sie bitte, daß Sie diese Frage nicht beantworten möchten. Uns ist es in diesem Fall lieber, keine Antwort zu bekommen als eine nicht ganz richtige.

( ) Zusatzerklärungen
(+) Interviewerhinweise

1. Welchen Schultyp besuchte Ihr Sohn/Ihre Tochter nach Beendigung der Grundschulzeit?
(die Volks-(bzw. Haupt-)schule, die Realschule, die Oberschule oder eine Sonderschule?)

   a. wer regte an, daß Ihr Sohn/Ihre Tochter diese Schule besucht(e)?
   (wer drängte darauf, wer gab den ersten Anstoß?)
   (+ Grund?)

   wenn Sonderschule:

   a. von welcher Klasse an?

   wenn Hauptschule:

   a. es gibt ja noch die beiden anderen Schulformen: die Realschule und die Oberschule: haben Sie daran gedacht, Ihren Sohn/Ihre Tochter evtl. auch dorthin zu schicken oder kam das für Sie gar nicht in Frage?

   b. warum?
   (+ evtl. finanzielle Gründe, mangelndes Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Kinder ... ?)

   wenn Realschule:

   a. haben Sie vielleicht auch daran gedacht, Ihren Sohn/Ihre Tochter auf eine Oberschule zu schicken oder kam das für Sie gar nicht in Frage?

   b. warum?
   (+ evtl. finanzielle Gründe, mangelndes Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Kinder ... ?)

2. Erinnern Sie sich noch, welche Leistungen Ihr Sohn/Ihre Tochter nach vierjährigem Grundschulbesuch gemessen am Klassendurchschnitt zeigte?

   (unterdurchschnittliche/ schwach durchschnittliche/ durchschnittliche/ gut durchschnittliche/ überdurchschnittliche Leistungen?)

   (war er/sie ein(e) schwache(r), mittlere(r) oder gute(r) Schüler(in) ?)

3. Wenn Sie so an die beiden ersten Schuljahre Ihres Sohnes/Ihrer Tochter zurückdenken, wie lernte er/sie lesen?

   (besonders leicht/ leicht/ ohne jede Schwierigkeit/ mit einigen Schwierigkeiten/ mit großen Schwierigkeiten ?)

   wenn keine Schwierigkeiten:

   a. wie kam das wohl?
   (+ mit Unterstützung der Eltern ?)

wenn Schwierigkeiten:

a. haben Sie etwas dagegen unternommen, damit das besser wurde?
(+ was ?)

4. Wenn Sie sich in die Zeit zurückversetzen, in der Ihr Sohn/Ihre Tochter im ersten Schuljahr, also ein i-Männchen war, wie spielte es sich ab, wenn er/sie Schularbeiten machte?

a. wurde er/sie während der Schularbeiten beaufsichtigt?
ja / nein

wenn ja:

aa. wie wurde er/sie beaufsichtigt?
(+ mit im Raum - daneben gesessen?)

ab. wie häufig wurde er/sie beaufsichtigt?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

ac. warum wurde er/sie beaufsichtigt?

wenn nein:

aa. warum nicht?

ab. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Fach?

b. wurde ihm/ihr bei den schriftlichen Schularbeiten geholfen?

ja / nein

wenn ja:

ba. bei welchen Gelegenheiten?
(+ Gründe?
bei allen Schulaufgaben - nur bei bestimmten?
ging das vom Kind aus?)

bb. wie oft kam das etwa vor?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

wenn nein:

ba. warum nicht?

bb. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Schulfach?

c. und wie war das bei den mündlichen Schularbeiten, wurde ihm/ihr da beim Lesen oder Auswendiglernen geholfen?
(+ geholfen - kontrolliert?)

ja / nein

wenn ja:

ca. bei welchen Gelegenheiten?
(+ Gründe?
bei allen Schulaufgaben - nur bei bestimmten?
ging das vom Kind aus?)

cb. wie oft kam das etwa vor?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

wenn nein:

ca. warum nicht?

cb. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Schulfach?

d. wurden seine/ihre Schularbeiten nachgesehen, wenn er/sie damit fertig war?

ja / nein

wenn ja:

da. wie oft?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

(+ alle Schulaufgaben - nur bestimmte?)

db. worauf wurde dabei besonders geachtet?

dc. was geschah, wenn die Schularbeit zu schlecht ausfiel?

(+ bei mündlichen: .. nicht richtig gekonnt wurde?
wenn wiederholen: auch schon mehrmals hintereinander?)

dd. wie sah denn die Arbeit aus, wenn Sie Ihrer Meinung nach zu schlecht war?

de. wie oft kam das in der Woche etwa vor?

wenn nein:

da. warum nicht?

db. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Schulfach?

e. zu welcher Tageszeit machte er/sie im allgemeinen seine/ihre Schularbeiten?

ea. warum zu dieser Tageszeit?
(+ wer bestimmte das: Kind oder Mutter?
hintereinander - mit Unterbrechungen?)

f. wo machte Ihr Sohn/Ihre Tochter im allgemeinen seine/ihre Schularbeiten?

fa. wer war zu dieser Zeit gewöhnlich noch mit im Raum, während er/sie seine/ihre Schularbeiten machte?
(+ wenn jemand mit im Raum war: Grund?
Beaufsichtigung, Hilfe - Raumnot?)

5. Wenn Sie so zurückdenken an die beiden ersten Schuljahre Ihres Sohnes/Ihrer Tochter, wie lernte er/sie schreiben?
(besonders leicht/ leicht/ ohne jede Schwierigkeit/ mit einigen Schwierigkeiten/ mit großen Schwierigkeiten?)

wenn keine Schwierigkeiten:

a. wie kam das wohl?
(+ mit Unterstützung der Eltern?)

wenn Schwierigkeiten:

a. haben Sie etwas dagegen unternommen, damit das besser wurde?
(+ was?)

6. Hat Ihr Sohn/Ihre Tochter früher einen Kindergarten besucht?
ja / nein

wenn ja:

a. warum haben Sie Ihren Sohn/Ihre Tochter dorthin geschickt?
(+ ausschlaggebender Grund?)

b. wie lange ging er/sie dorthin?
(von wann bis wann?)
(+ Alter?)

c. ging er/sie gerne dorthin?
(+ Grund?)

wenn nein:

a. warum nicht?

7. Hat er/sie sich auf die Einschulung gefreut?
ja / nein

wenn ja:

a. weshalb wohl?
(wie kam das?)

wenn nein:

a. warum nicht?
(wie kam das?)

8. Wenn Ihr Sohn/Ihre Tochter in den ersten Schuljahren mit einer guten Klassenarbeit nach Hause kam, wie verhielten Sie sich dann?
(+ Situation schildern lassen!)

a. und wie ar das später nach der Grundschulzeit?

9. Wenn Ihr Sohn/Ihre Tochter früher in den ersten Schuljahren einmal eine schlechte(re) Klassenarbeit geschrieben hatte, war er/sie dann sehr unglücklich darüber oder machte ihm/ihr das nicht so viel aus?

a. warum wohl?

b. wie verhielten Sie sich dann?
(+ Situation schildern lassen!)

c. wie war das später nach der Grundschulzeit?
(+ Grund?)

10. Wenn in der Schule Klassenarbeiten geschrieben wurden, war Ihr Sohn/Ihre Tochter dann vorher meistens sehr aufgeregt oder machte ihm/ihr das nicht so viel aus?
(+ Zeiten abklären!)

wenn 'aufgeregt':

a. wann war er/sie aufgeregt?
(+ generell - bei bestimmten Fächern?)

b. wie machte sich seine/ihre Aufregung bemerkbar?
(+ Anzeichen!)

c. wie verhielten Sie sich dabei?

d. war das immer so?

wenn 'machte ihm/ihr nicht so viel aus':

a. warum nicht?

b. war das immer so?

11. Wenn Ihr Sohn/Ihre Tochter in den ersten Schuljahren eine schlechte Klassenarbeit schrieb, erzählte er/sie das von sich aus?

ja / nein

wenn ja:

a. warum?

b. wie verhielten Sie sich dann, wenn er/sie das erzählte?

c. und wie war das später nach der Grundschulzeit?

wenn nein:

a. warum nicht?

b. wie verhielten Sie sich dann, wenn Sie das bemerkten? (wann und wie haben Sie dann im allgemeinen davon erfahren?)

c. und wie war das später nach der Grundschulzeit?

12. Wenn Sie so an die ersten Schuljahre Ihres Sohnes/Ihrer Tochter zurückdenken, wie zeigten Sie ihm/ihr, wenn Sie mit seinen/ihren Schulleistungen zufrieden waren?

(Stellen Sie sich vor, Ihr Sohn/Ihre Tochter kommt in den ersten Schuljahren mit einem guten Zeugnis nach Hause, wie zeigten Sie ihm/ihr, daß Sie zufrieden waren?)

(+ materielle Belohnung - emotionale Belohnung ? und Ihr Mann ?)

a. und wie war das nach der Grundschulzeit?

13. Gab es in der gesamten Schullaufbahn Ihres Sohnes/Ihrer Tochter Zeiten, in denen Sie mit seinen/ihren Schulleistungen nicht so recht zufrieden waren?

ja / nein

wenn ja:

a. wann war das wohl?

b. wie zeigten Sie ihm/ihr, wenn Sie nicht zufrieden waren?
(+ auf Zeiten eingehen!

haben Sie sich geärgert/ waren Sie enttäuscht? (z. B. Ohrfeige, Hand ausgerutscht, Verbote, geschimpft, ermahnt .. ?)

und Ihr Mann ?)

c. haben Sie zur Verbesserung der Schulleistungen Maßnahmen ergriffen oder vorgeschlagen, wie z. B. Nachhilfeunterricht, Kontrolle der Hausaufgaben o. ä. ?
(+ wenn ja: welche ?)

14. Stellen Sie sich einmal vor, Ihr Sohn/Ihre Tochter ist in einer Klasse mit 30 Schülern; an welcher Stelle müßte er/sie stehen, damit Sie mit seinen/ihren Schulleistungen zufrieden wären?
(+ ... und sehr zufrieden ?)

a. mit welchem Platz wäre wohl Ihr Mann zufrieden?

b. und Ihr Sohn/Ihre Tochter selber?

15. Sind Sie der Meinung, daß es während der Schulzeit Ihres Sohnes/Ihrer Tochter genügend Elternabende gab, gab es zu viele oder zu wenige?

16. Kam es vor, daß Sie oder Ihr Mann außer der Reihe schon 'mal einen Lehrer in der Schule aufgesucht haben?
(... außer an Elternabenden oder Elternsprechtagen!)
ja / nein
(+ hinzitiert - eigener Antrieb?)

17. Ist Ihr Sohn/Ihre Tochter in seiner/ihrer Schullaufbahn in einem oder mehreren Schulfächern mal nicht so gut mitgekommen?
ja / nein

wenn ja:

a. in welchem(n) Fach(ern) ?

b. wann war das etwa?
(+ entweder Alter oder Klasse!)

c. haben Sie etwas dagegen unternommen?
(wenn ja: was?)

18. Bestand für Ihren Sohn/Ihre Tochter schon einmal eine ernste Gefahr, nicht versetzt zu werden?
(kam schon 'mal ein 'blauer Brief'?)
ja / nein

wenn ja:

a. wie oft?

b. wann war das?

c. wie verhielten Sie sich dann?
(+ Sanktionen, Maßnahmen ?
und Ihr Mann?)

19. Hat Ihr Sohn/Ihre Tochter 'mal eine Klasse wiederholen müssen?

(+ wenn zurückgesetzt oder 5. Volksschuljahr:
warum
wer wollte das ?)

ja / nein

wenn ja:

a. fanden Sie das schlimm?
(+ Grund?)

b. und ganz allgemein, finden Sie es schlimm, wenn ein Kind sitzenbleibt?
(+ Grund?)

wenn nein:

a. hätten Sie es schlimm gefunden, wenn Ihr Sohn/Ihre Tochter 'mal eine Klasse hätte wiederholen müssen?
(+ Grund?)

b. und ganz allgemein, finden Sie es schlimm, wenn ein Kind sitzenbleibt?
(+ Grund?)

20. Wenn Sie so an die Grundschulzeit Ihres Sohnes/Ihrer Tochter zurückdenken, waren Sie mit seinen/ihren Schulleistungen zufrieden oder meinen Sie, er/sie hätte mehr leisten können?

(waren Sie sehr zufrieden (waren Sie stolz)
waren Sie im großen und ganzen zufrieden
waren Sie nicht ganz zufrieden, weil Ihr Sohn/Ihre Tochter in dem einen oder anderen Fach eine Note hätte besser sein können
hätte er/sie im ganzen etwas besser sein können
hätte er/sie im ganzen viel besser sein können ?)

a. trifft das für die gesamte Grundschulzeit zu?
(+ Zeiten abklären!
und Ihr Mann?)

b. und wie war es in den folgenden vier Jahren?

c. war das während dieser vier Jahre immer so?

21. Was würden Sie sagen, ist Ihr Sohn/Ihre Tochter gerne zur Schule gegangen?
(+ Zeiten abklären!
Gründe: gemeinschaftsbezogen - leistungsbezogen?)

ja / nein

wenn ja:

a. warum?
(wie kam das?)

b. wie war es während der Grundschulzeit?
(+ Gründe?
gesamte Grundschulzeit?)

c. und wie war es später?
(+ Gründe?)

wenn nein:

a. warum?
(wie kam das?)

b. wie war es während der Grundschulzeit?
(+ Gründe?
evtl. noch nie?)

22. Erhält Ihr Sohn/Ihre Tochter Taschengeld?

ja / nein

wenn ja:

a. warum?

b. seit welchem Alter etwa?

c. wieviel zu Anfang, wieviel mit etwa 14 Jahren?

d. was macht er/sie mit diesem Geld?

(+ früher - mit 14 Jahren?)

wenn nein:

a. warum nicht?

23. Besitzt Ihr Sohn/Ihre Tochter außer seinen/ihren Schulbüchern noch eigene Bücher?

ja / nein

wenn ja:

a. wieviele etwa?

(5 oder weniger/ 10/ 20/ 30/ 50 oder mehr ?)

b. welcher Art sind diese Bücher?
(+ Sachbücher, Unterhaltungsliteratur ..?)

c. welche Bücher haben Sie ihm/ihr geschenkt?
(+ Grund?)

wenn nein:

a. warum nicht?

24. Was würden Sie sagen, wie viel liest Ihr Sohn/Ihre Tochter?

(liest er/sie
sehr viel ('Leseratte')/ nicht übermäßig viel/ weder viel noch wenig/ wenig/ fast gar nicht ?)

a. war das immer so?
(+ Zeiten abklären!)

b. was las er/sie im Alter von etwa 10 Jahren besonders gern:
z. B. Bücher, Micky Maus, Illustrierte, Zeitung o. ä.?

c. haben Sie das gerne gesehen, das er/sie das las?
(+ unterstützt - verhindert ?
Maßnahmen?)

25. Ist Ihr Sohn/Ihre Tochter Mitglied einer Leihbibliothek, z. B. auch einer Schulleihbibliothek?

ja / nein

wenn ja:

a. seit wann etwa?

b. weshalb ist er/sie dort Mitglied geworden?
(+ woher kam die Anregung dazu?)

c. waren Sie damit einverstanden?

wenn nein:

a. vielleicht früher einmal?
(+ wenn ja: s. o. !)

26. Sind Sie oder Ihr Mann Mitglied einer Buchgemeinschaft, wie z. B. Bertelsmann Bücherring, oder einer Leihbibliothek?

ja / nein

wenn ja:

a. seit wann etwa?
(+ Jahresangabe !)

b. warum sind Sie dort Mitglied?
(+ Vorzüge - Nachteile ?)

c. welche Bücher bevorzugen Sie?
(+ und Ihr Mann?)

wenn nein:

a. vielleicht früher einmal?
(+ wenn ja: s. o.
warum heute nicht mehr?)

27. Beziehen Sie in Ihrer Familie täglich eine Zeitung?
ja / nein

wenn ja:

a. welche?

b. seit wann etwa?

c. liest Ihr Sohn/Ihre Tochter diese Zeitung auch?
(wenn ja: seit wann etwa?
wie oft?
(täglich/ 2 - 3 mal pro Woche/ 1 mal pro Woche/ gelegentlich ?)
wie kam er/sie dazu?

28. Erhielt Ihr Sohn/Ihre Tochter irgendwann neben dem Schulunterricht noch irgendeinen anderen Unterricht, wie z. B. Klavierstunden, Turnstunden o. ä. ?
ja / nein

wenn ja:

a. was für einen Unterricht?

b. von welchem Alter bis zu welchem Alter?
(+ Vorschulalter/ Grundschule/ später ?)

c. wer hat diesen Unterricht gewünscht?
(+ Grund?)

d. geht bzw. ging Ihr Sohn/Ihre Tochter gern zu diesem Unterricht?
(+ Grund?)

29. Ist Ihr Sohn/Ihre Tochter Mitglied eines Vereins oder einer Gruppe, z. B. Turnverein, Kirchenchor, Musikgruppe o. ä. ?
ja / nein

wenn ja:

a. seit welchem Alter?
(+ wielange insgesamt?)

b. wie ist er/sie zu dieser Mitgliedschaft gekommen?

c. warum geht (oder ging) er/sie denn dahin, was gefällt (gefiel) ihm/ihr dort besonders?
(+ Interesse an der Tätigkeit und/oder Gemeinschaft?)

wenn nein:

a. früher vielleicht einmal?
(+ wenn ja: s. o.
warum heute nicht mehr ?)

30. Sind Sie oder Ihr Mann Mitglied eines Vereins oder einer Gruppe, z. B. eines Kegelclubs, einer politischen Gruppe, eines Sportvereins o. ä. ?

ja / nein

wenn ja:

a. seit wann etwa?

wenn nein:

a. vielleicht früher einmal?

31. Was machen Sie in Ihrer Freizeit am liebsten?
(Freizeit: z. B. Feierabend oder Wochenende !)

a. wie häufig in der Woche kommen Sie wohl dazu?
(wieviele Stunden durchschnittlich pro Woche?)

(+ jeweils Intensität der Beschäftigungen !)

32. Was macht Ihr Mann in seiner Freizeit, z. B. am Feierabend oder am Wochenende, am liebsten?

a. wie häufig in der Woche kommt er wohl dazu?
(wieviele Stunden durchschnittlich pro Woche?)

(+ jeweils Intensität der Beschäftigungen !)

33. Gehen Sie und Ihr Mann auch schon 'mal ins Theater oder in ein Konzert?

wenn ja:

a. wie oft etwa im Jahr?

(etwa 1 mal im Monat/ etwa 1 - 2 mal im halben Jahr/ 1 mal im Jahr oder weniger ?)

b. nehmen Sie Ihren Sohn/Ihre Tochter schon 'mal mit?
(+ Grund?)

wenn nein:

a. interessieren Sie und Ihr Mann sich nicht dafür?

34. Wenn Sie so an die Zeit zurückdenken, in der Ihr Sohn/Ihre Tochter so etwa 10 Jahre alt war, was machte er/sie alles in seiner/ihrer Freizeit?

a. womit beschäftigte er/sie sich in seiner/ihrer Freizeit besonders gern?

b. gefiel Ihnen das?
(+ dagegen/ egal/ gefördert ?
evtl.: von wem stammte die Anregung dazu ?)

35. Können Sie einmal schildern, wie es in dieser Zeit war, wenn er/sie seine/ihre Schularbeiten machte?

(also etwa mit 10 Jahren, als er/sie im 3. oder 4. Schuljahr war!)

a. wurde er/sie während der Schularbeiten beaufsichtigt?
ja / nein

wenn ja:

aa. wie wurde er/sie beaufsichtigt?
(+ mit im Raum - daneben gesessen?)

ab. wie häufig wurde er/sie beaufsichtigt?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

ac. warum wurde er/sie beaufsichtigt?

wenn nein:

aa. warum nicht?

ab. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Schulfach?

(+ wenn früher beaufsichtigt: bis zu welchem Alter?)

b. wurde ihm/ihr bei den schriftlichen Schularbeiten geholfen?
ja / nein

wenn ja:

ba. bei welchen Gelegenheiten?
(+ Gründe?
bei allen Schulaufgaben - nur bei bestimmten?
ging das vom Kind aus ?)

bb. wie oft kam das etwa vor?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

wenn nein:

ba. warum nicht?

bb. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Schulfach?

(+ wenn früher geholfen: bis zu welchem Alter?)

c. und wie war das bei den mündlichen Schularbeiten, wurde ihm/ihr da beim Lesen oder Auswendiglernen geholfen?
(+ geholfen - kontrolliert ?)
ja / nein

wenn ja:

ca. bei welchen Gelegenheiten?
(+ Gründe?
bei allen Schulaufgaben - nur bei bestimmten?
ging das vom Kind aus ?)

cb. wie oft kam das etwa vor?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

wenn nein:

ca. warum nicht?

cb. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Schulfach?

(+ wenn früher geholfen: bis zu welchem Alter?)

d. wurden seine/ihre Schularbeiten nachgesehen, wenn er/sie damit fertig war?

ja / nein

wenn ja:

da. wie oft?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

(+ alle Schulaufgaben - nur bestimmte ?)

db. worauf wurde dabei besonders geachtet?

dc. was geschah, wenn die Schularbeit zu schlecht ausfiel?

(+ bei mündlichen: .. nicht richtig gekonnt wurde?
wenn wiederholen: auch schon mehrmals hintereinander ?)

dd. wie sah denn die Arbeit aus, wenn Sie Ihrer Meinung nach zu schlecht war?

de. wie oft kam das in der Woche etwa vor?

wenn nein:

da. warum nicht?

db. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Schulfach?

(+ wenn früher nachgesehen: bis zu welchem Alter?)

e. zu welcher Tageszeit machte er/sie im allgemeinen seine/ihre Schularbeiten?

ea. warum zu dieser Tageszeit?
(+ wer bestimmte das: Kind oder Mutter?
hintereinander - mit Unterbrechungen?)

f. wo machte Ihr Sohn/Ihre Tochter im allgemeinen seine/ ihre Schularbeiten?

fa. wer war zu dieser Zeit gewöhnlich noch mit im Raum, während er/sie seine/ihre Schularbeiten machte?
(+ wenn jemand mit im Raum war: Grund? Beaufsichtigung, Hilfe - Raumnot ?)

36. Besitzen Sie und Ihr Mann Nachschlagewerke, wie z. B. ein Lexikon, einen Atlas oder Globus, einen Rechtschreibduden o. ä. ?

ja / nein

wenn ja:

a. welche?
(+ Namen?
Anzahl der Bände?)

b. wie lange schon?
(+ Jahresangabe!)

c. wie häufig etwa werden diese Nachschlagewerke von Ihnen benutzt?

(mindestens 1 mal pro Woche/ mindestens 1 mal im Monat/ mindestens 1 mal alle 2 Monate/ mindestens 1 mal im halben Jahr/ 1 mal im Jahr oder weniger ?)

(+ und von Ihrem Mann?)

37. Besitzt Ihr Sohn/Ihre Tochter ein eigenes Lexikon?

ja / nein

wenn ja:

a. welches?
(+ Namen?
Anzahl der Bände?)

b. seit wann?
(von welchem Alter an?)

c. hat er/sie sich das gewünscht?
(+ wenn ja: wie kam er/sie darauf?
wenn nein: haben Sie ihm/ihr das geschenkt? warum?)

d. besitzt er/sie noch andere Nachschlagewerke?
(+ wenn ja: s. o. a-c !)

wenn nein:

a. besitzt er/sie andere Nachschlagewerke?
(+ wenn ja: s. o. a-c !)

38. Wenn Sie so an die Zeit zurückdenken, in der Ihr Sohn/Ihre Tochter so etwa 14 Jahre alt war, was machte er/sie alles in seiner/ihrer Freizeit?

a. womit beschäftigte er/sie sich in seiner/ihrer Freizeit bevorzugt, als er/sie etwa 14 Jahre alt war?

b. gefiel Ihnen das?
(+ dagegen/ egal/ gefördert?
evtl.: von wem stammte die Anregung dazu?)

39. Würden Sie einmal berichten, wie es sich abspielte, wenn Ihr Sohn/Ihre Tochter Schularbeiten machte, als er/sie etwa 13 oder 14 Jahre alt war?

a. wurde er/sie während der Schularbeiten beaufsichtigt?
ja / nein

wenn ja:

aa. wie wurde er/sie beaufsichtigt?
(+ mit im Raum - daneben gesessen?)

ab. wie häufig wurde er/sie beaufsichtigt?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

ac. warum wurde er/sie beaufsichtigt?

wenn nein:

aa. warum nicht?

ab. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Schulfach?

(+ wenn noch mit 10 Jahren beaufsichtigt:
bis zu welchem Alter ?)

b. wurde ihm/ihr bei den schriftlichen Schularbeiten geholfen?

ja / nein

wenn ja:

ba. bei welchen Gelegenheiten?
(+ Gründe?
bei allen Schulaufgaben - nur bei bestimmten?
ging das vom Kind aus?)

bb. wie oft kam das etwa vor?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

wenn nein:

ba. warum nicht?

bb. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Schulfach?

(+ wenn mit 10 Jahren geholfen: bis zu welchem Alter?)

c. und wie war das bei den mündlichen Schularbeiten, wurde ihm/ihr da beim Auswendiglernen oder Vokabelnlernen geholfen?
(+ geholfen - kontrolliert?)

ja / nein

wenn ja:

ca. bei welchen Gelegenheiten?
(+ Gründe?
bei allen Schulaufgaben dieser Art - nur bei bestimmten?
ging das vom Kind aus?)

cb. wie oft kam das etwa vor?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

wenn nein:

ca. warum nicht?

cb. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Schulfach?
(+ evtl. bei den Fremdsprachen?)

(+ wenn mit 10 Jahren geholfen: bis zu welchem Alter?)

d. wurden seine/ihre Schularbeiten nachgesehen, wenn er/sie damit fertig war?

ja / nein

wenn ja:

da. wie oft?

(fast täglich/ häufig (mehrmals in der Woche)/
gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)/
selten (weniger als 1 mal in der Woche) ?)

(+ alle Schulaufgaben - nur bestimmte?)

db. worauf wurde dabei besonders geachtet?

dc. was geschah, wenn die Schularbeit zu schlecht ausfiel?

(+ bei mündlichen: .. nicht richtig gekonnt wurde?
wenn wiederholen: auch schon mehrmals hintereinander?)

dd. wie sah denn die Arbeit aus, wenn Sie Ihrer Meinung nach zu schlecht war?

de. wie oft kam das in der Woche etwa vor?

wenn nein:

da. warum nicht?

db. gab es Ausnahmen, z. B. nur in einem Schulfach?

(+ wenn mit 10 Jahren nachgesehen, bis zu welchem Alter?)

e. zu welcher Tageszeit machte er/sie im allgemeinen seine/ihre Schularbeiten?

ea. warum zu dieser Tageszeit?
(+ wer bestimmte das: Kind oder Mutter?
hintereinander - mit Unterbrechungen?)

f. wo machte Ihr Sohn/Ihre Tochter im allgemeinen seine/ihre Schularbeiten?

fa. wer war zu dieser Zeit gewöhnlich noch mit im Raum, während er/sie seine/ihre Schularbeiten machte?
(+ wenn jemand mit im Raum war: Grund?
Beaufsichtigung, Hilfe - Raumnot?)

40. Besitzen Sie einen Fernsehapparat?

ja / nein

wenn ja:

a. seit wann?
(seit wievielen Jahren etwa?)

41. Wie oft sah Ihr Sohn/Ihre Tochter fern, als er/sie etwa 14 Jahre alt war?

(täglich/ 3 - 4 mal pro Woche/ 1 mal pro Woche/ seltener als 1 mal pro Woche/ nie ?)

a. und wieviele Stunden in der Woche etwa?

(20 Stunden oder mehr/ 15 Stunden/ 7 Stunden/ 3 Stunden/ keine ?)

42. Wie oft sah Ihr Sohn/Ihre Tochter fern, als er/sie etwa 10 Jahre alt war?

(täglich/ 3 - 4 mal pro Woche/ 1 mal pro Woche/ seltener als 1 mal pro Woche/ nie ?)

a. und wieviele Stunden in der Woche etwa?

(20 Stunden oder mehr/ 15 Stunden/ 7 Stunden/ 3 Stunden/ keine ?)

43. Wählte Ihr Sohn/Ihre Tochter, als er/sie etwa 10 Jahre alt war, die Fernsehsendungen, die er/sie sich ansah, selbst aus?

ja / nein

wenn nein:

a. warum wählte er/sie die Sendungen nicht selbst aus?

b. wer traf die Wahl?

44. Wissen Sie, welche Art von Sendungen sich Ihr Sohn/Ihre Tochter am liebsten ansah, als er/sie etwa 10 Jahre alt war?

a. und mit etwa 14 Jahren?

45. Welche Art von Sendungen schauen Sie sich am liebsten an?

(+ Rangreihe bilden lassen!)
(wenn Sie nun die Wahl hätten, was würden Sie an erster, zweiter, dritter Stelle wählen ?)

46. Welche Art von Sendungen schaut sich Ihr Mann am liebsten an?

(+ Rangreihe bilden lassen!)
(wenn Ihr Mann die Wahl hätte, was meinen Sie, was würde er an erster, zweiter, dritter Stelle wählen ?)

47. Wie oft sehen Sie und Ihr Mann fern?

(täglich/ 3 - 4 mal pro Woche/ 1 mal pro Woche/ seltener als 1 mal pro Woche/ nie ?)

a. wieviele Stunden in der Woche etwa haben Sie Zeit, fernzusehen?

(20 Stunden oder mehr/ 15 Stunden/ 7 Stunden/ 3 Stunden/ keine ?)

(+ und Ihr Mann ?)

48. Waren Sie bis 1968 einschließlich mit Ihrem Sohn/Ihrer Tochter schon einmal verreist?

ja / nein

wenn ja:

a. wann wohl das erste Mal?

b. wie oft etwa?

c. wenn Sie verreist waren, was haben Sie dort vornehmlich unternommen?
(+ Vorschulalter, Grundschulzeit, später ?
Erholung - Bildung ?)

49. Ist Ihr Sohn/Ihre Tochter früher schon einmal ohne Sie verreist?
(z. B. Verwandtenbesuche, mit einer Jugendgruppe, Kuraufenthalt, Schulausflüge o. ä. ?)

ja / nein

wenn ja:

a. Art der Reise?
(+ s. o. Aufzählung!)

b. wie alt war er/sie damals?
(+ beim 1. Mal, 2. Mal .. ?
mit Aufsichtsperson - mit Gleichaltrigen - ganz allein ?

50. Haben Sie früher am Wochenende mit der ganzen Familie des öfteren etwas unternommen?

ja / nein

wenn ja:

a. was?
(+ Erholung - Bildung ?)

b. wie häufig etwa im Jahr durchschnittlich?
(+ jedes Wochenende, 1 mal im Monat, alle 3 Monate ... ?)

wenn nein:

a. warum wohl nicht?
(+ z. B. keine Lust, zu anstrengend .. ?)

51. Wenn Sie so auf die Schulzeit Ihres Sohnes/Ihrer Tochter zurückblicken, ist er/sie für Krankheiten sehr anfällig gewesen?

ja / nein

(+ abklären: immer/ zeitweise/ nie ?
Vorschulalter/ Grundschulzeit, später ?)

52. Gab es während der Schulzeit Ihres Sohnes/Ihrer Tochter eine Zeit, in der er/sie über einen längeren Zeitraum oder häufig hintereinander krank war?

ja / nein

wenn ja:

a. haben seine/ihre Schulleistungen darunter gelitten?
(+ wenn ja: etwas schlechter geworden
viel schlechter geworden
mußte eine Klasse wiederholen ?)

53. Hat oder hatte Ihr Sohn/Ihre Tochter einen Sprachfehler, z. B. Stottern, Lispeln o. ä. ?

ja / nein

wenn ja:

a. wann trat dieser Sprachfehler auf?
(+ beim Sprechenlernen - später ?)

b. hat er/sie diesen Sprachfehler heute noch?
(+ wenn nein: seit wann nicht mehr ?
haben Sie etwas dagegen unternommen ?)

c. was meinen Sie, hat Ihr Sohn/Ihre Tochter darunter gelitten?

54. Ist bzw. war Ihr Sohn/Ihre Tochter Linkshänder?

ja / nein

wenn ja:

a. mit welcher Hand schreibt er/sie heute?

b. haben Sie oder die Schule versucht, ihm/ihr z. B. das Schreiben mit der rechten Hand beizubringen?
(+ Intensität des Trainings?
mit welchem Erfolg ?)

55. Hat bzw. hatte Ihr Sohn/Ihre Tochter irgendwelche körperlichen Behinderungen, wie z. B. Gehbehinderungen, Schwerhörigkeit o. ä.?

ja / nein

wenn ja:

a. welcher Art?

b. wie wirkt(e) sich das aus?
(+ Ausmaß der Beeinträchtigung?
Ausmaß des Leidens darunter ?)

c. seit wann hat er/sie das?
(+ heute noch ?
wenn nein: seit wann nicht mehr ?)

56. Was gefällt Ihnen an Ihrem Sohn/Ihrer Tochter am meisten?

a. und was gefällt Ihnen an Ihrem Sohn/Ihrer Tochter am wenigsten?

57. Nehmen Sie einmal an, Zeit, Geld und Befähigung spielten keine Rolle: welchen Beruf haben Sie sich für Ihren Sohn/Ihre Tochter erträumt, als er/sie noch in der Grundschule war?

(man hat ja immer gewisse Hoffnungen, gewisse Wünsche ..)

(+ wenn Richtung genannt wird: konkretes Beispiel nennen lassen !)
Grund?
hat sich das später geändert?)
Grund ?)

a. und an welchen 'Traumberuf' hat Ihr Mann gedacht, als Ihr Sohn/Ihre Tochter in diesem Alter war?

(.. als er/sie noch in der Grundschule war !)

(+ Grund?
hat sich das später geändert?
Grund ?)

58. Welchen Beruf wünschen Sie sich für Ihren Sohn/Ihre Tochter unter den gegebenen Voraussetzungen?

(+ wenn Richtung genannt wird: konkretes Beispiel nennen lassen!
Grund?)

a. und Ihr Mann?

59. Auf was alles sollte man Ihrer Meinung nach bei der Wahl eines Berufes Wert legen?

(+ Rangreihe bilden lassen!)
(worauf würden Sie den größten Wert legen, den zweitgrößten ..?)

60. Was möchte Ihr Sohn/Ihre Tochter beruflich einmal werden?

a. weshalb möchte er/sie wohl ..... werden?
(+ woher stammt die Anregung dazu?)

b. was meinen Sie dazu?
(+ und Ihr Mann?)

61. Welchen Beruf hat Ihr Mann nach Abschluß seines Schulbesuchs erlernt bzw. ausgeübt?

a. wie lange dauerte seine Berufsausbildung?
(+ Jahre?)

b. wissen Sie, wie Ihr Mann dazu gekommen ist, diesen Beruf zu wählen?
(+ Gründe?
wenn nicht selbst ausgewählt: hätte er lieber etwas anderes gemacht?
wenn ja: was ?)

c. übt Ihr Mann den von ihm nach Schulabschluß erlernten Beruf auch heute noch aus, oder hat er irgendwann seinen Beruf gewechselt?
(+ wenn ja: Gründe?)

d. was meinen Sie, gab es eine Zeit, in der Ihr Mann mit der von ihm ausgeübten Berufstätigkeit nicht zufrieden war?
(+ wenn ja: Gründe?)

e. hat Ihr Mann in seiner derzeitigen Tätigkeit noch Möglichkeiten, beruflich aufzusteigen?
(+ wenn ja: strebt er das an (z. B. Teilnahme an Lehrgängen ..?)
hatte er Möglichkeiten, beruflich aufzusteigen ?)

62. Welchen Beruf übt bzw. übte der Vater Ihres Mannes, also Ihr Schwiegervater, aus?

(Könnten Sie kurz seine Tätigkeit und berufliche Stellung beschreiben?)

63. Haben Sie nach Abschluß Ihrer Schulzeit einen Beruf ausgeübt?

ja / nein

wenn ja:

a. welchen Beruf haben Sie ausgeübt?

(können Sie Ihre Tätigkeit und berufliche Stellung als ..... kurz kennzeichnen?)

b. wie lange dauerte Ihre Berufsausbildung?

c. wie sind Sie dazu gekommen, diesen Beruf zu wählen?

d. waren Sie mit der Wahl Ihrer Tätigkeit zufrieden, oder hätten Sie gerne etwas anderes gemacht?

wenn nein:

a. warum nicht?
(+ z. B. Krankheit, Heirat o. ä. !)

64. Sind Sie seit der Geburt Ihres Sohnes/Ihrer Tochter zeitweise oder immer berufstätig gewesen?

ja / nein

wenn ja, zeitweise:

a. wann war das?
(+ Vorschulalter, Grundschulzeit, später ?)

wenn ja, zeitweise oder immer:

b. regelmäßig oder von Zeit zu Zeit?

(immer ganztags/ immer halbtags/ von Zeit zu Zeit ganztags/ von Zeit zu Zeit halbtags ?)

(+ wieviele Tage in der Woche ?)

c. können Sie sagen, warum Sie berufstätig sind (waren) ?

d. wenn Sie rückblickend die Wahl hätten, berufstätig oder nicht berufstätig zu sein, wofür würden Sie sich dann entscheiden?
(+ Einstellung?)

65. Welchen Beruf übt bzw. übte Ihr Vater aus?

(Könnten Sie kurz seine Tätigkeit und berufliche Stellung beschreiben ?)

66. Wir haben in unserem Fragebogen damals nur nach dem Alter Ihres Mannes gefragt, würden Sie mir auch sagen, wie alt Sie sind?

67. Können Sie mir sagen, welcher Konfession Ihre Familie angehört?
(+ alle Familienmitglieder ?
wenn nein: Vater, Mutter, Kinder ?)

68. Gab es eine Zeit, in der Sie mit Ihren Wohnverhältnissen nicht zufrieden waren?

ja / nein

wenn ja:

a. wann war das?

69. Wenn man Kinder erzieht, worauf sollte man Ihrer Meinung nach dabei den größten Wert legen?
(+ Rangreihe bilden lassen !)

70. Wenn Sie so zurückdenken, wie Sie Ihren Sohn/Ihre Tochter erzogen haben, was würden Sie sagen, waren Sie in Ihrer Erziehung eher hart und konsequent oder eher weich und nachgiebig?

a. und wie würden Sie das Erziehungsverhalten Ihres Mannes einstufen?

71. Wie würden Sie Ihr allgemeines Verhalten innerhalb Ihrer Familie einschätzen?

(sehr impulsiv (sehr lebhaft)/ impulsiv (lebhaft)/ wenig impulsiv (wenig lebhaft)/ fast gar nicht impulsiv (fast gar nicht lebhaft) ?)

a. und Ihr Mann?
(wie würden Sie sein allgemeines Verhalten innerhalb der Familie einschätzen ?)

(sehr impulsiv (sehr lebhaft)/ impulsiv (lebhaft)/ wenig impulsiv (wenig lebhaft)/ fast gar nicht impulsiv (fast gar nicht lebhaft) ?)

72. Viele Eltern sind der Meinung, daß 'mal eine ordentliche Tracht Prügel Kindern nichts schadet.
Haben Sie es auch schon 'mal damit versucht?
ja / nein

wenn ja:

a. bei welchen Gelegenheiten gibt (gab) es bei Ihnen schon 'mal eine Tracht Prügel?
(+ Vater, Mutter ?)

b. ja, vielleicht auch schon 'mal für eine schlechte Zensur in der Schule oder ein schlechtes Zeugnis?
(+ auch heute noch bzw. bis zu welchem Alter?)

wenn nein:

a. passierte es Ihnen schon 'mal, daß Ihnen die Hand ausrutschte?
(+ wenn ja: auch schon 'mal kräftiger?
s. o.
wenn nein: noch nie?
gibt es dafür Gründe ?)

73. Was wünschen Sie sich für Ihren Sohn/Ihre Tochter im Hinblick auf die nächsten zehn Jahre?

a. und Ihr Mann ?

ANHANG B ANHANG ZUM INTERVIEWSCHEMA

Die nachstehenden Fragen, die dem von ZINGELER (unveröff.) entwickelten "Eltern-Milieu-Fragebogen" (EMF) entstammen, werden - obwohl nicht Bestandteil unseres Interviews (vgl. 3.2) - hier aufgeführt, weil die mittels dieser Fragen erhobenen Informationen in unsere Betrachtungen (vgl. Kap. 7) einbezogen wurden. Der "Eltern-Milieu-Fragebogen" (EMF) wurde inzwischen von KEMMLER (1976, S. 267-271) veröffentlicht.

EMF 2. Wieviel Kinder haben Sie? (Bitte auch volljährige Kinder mitzählen. Stiefkinder nur mitzählen, wenn sie in ihrem Haushalt leben.) — bitte eintragen: ☐

EMF 3. Wieviel bewohnbare Zimmer hat ihre Wohnung? (Mitzuzählen sind Zimmer, die Sie eventuell an Untermieter vergeben haben. - Nicht mitzuzählen sind Küche, Bad oder Toilette, Flur und nichtausgebaute Keller- und Bodenräume.) ☐

EMF 4. Wieviele Personen leben in ihrem Haushalt? (Es zählen mit alle Kinder und Erwachsene, Verwandte oder Untermieter, die den größeren Teil des Jahres in Ihrer Wohnung leben.) ☐

EMF 6. Lebt der Ehemann? ja ☐ nein ☐

EMF 7. Lebt die Ehefrau? ja ☐ nein ☐

EMF 8. Leben die Eltern getrennt, weil die Ehe geschieden wurde? ja ☐ nein ☐

EMF 12. Wie alt ist der Ehemann?

	bitte ankreuzen
30 - 34 Jahre	
35 - 39 "	
40 - 44 "	
45 - 49 "	
50 - 54 "	
55 - 59 "	
60 - 64 "	
65 - 69 "	
70 - 74 "	

EMF 14. Wieviele Mitglieder Ihrer Familie sind vom Familieneinkommen abhängig?

(Mitzuzählen sind die Eheleute und ihre noch nicht finanziell selbständigen Kinder.)

	Zahl bitte eintragen
Eheleute	
nicht selbständige Kinder	

EMF 15. Wie hoch ist das monatliche Netto-Einkommen (also nach den Abzügen) der Familie ungefähr?

(Wenn mehrere Angehörige zum Familieneinkommen beitragen, geben Sie bitte den Gesamtbetrag an.)

	bitte ankreuzen
Unter DM 300,-	
um DM 400,-	
um DM 600,-	
um DM 800,-	
um DM 1000,-	
um DM 1200,-	
um DM 1400,-	
um DM 1600,-	
um DM 1800,-	
um DM 2000,- oder darüber	

EMF 16. Welche Schule hat der Ehemann besucht?

Volksschule	
Realschule	
Oberschule	

EMF 17. Welchen Schul-Abschluß hat der Ehemann?

Volksschule	
Mittlere Reife	
Abitur	
abgeschlossenes Hochschul- od. Univers.-Studium	

EMF 18. Welche Schule hat die Ehefrau besucht?

Volksschule	
Realschule	
Oberschule	

EMF 19. Welchen Schul-Abschluß hat die Ehefrau?

Volksschule	
Mittlere Reife	
Abitur	
abgeschlossenes Hochschul- od. Univers.-Studium	

ANHANG C

K O D I E R U N G S P L A N

Allgemeine Hinweise:

1. Dieser Kodierungsplan enthält keine Definitionen der einzelnen Positionen der Kategorienreihen, da die Ergebnisse überwiegend anhand von Beispielen und Erläuterungen der jeweils vorgenommenen Kategorisierung dargestellt worden sind (vgl. 5.2).

2. Die Kodierungen sind kapitelweise, in der Reihenfolge ihres Vorkommens geordnet.

3. Die einzelnen Fragen werden jeweils nur mit einer Kurzfassung inhaltlich gekennzeichnet; der genaue Wortlaut jeder Frage kann im Interviewschema (s. Anhang A) nachgelesen werden.

4. Die für Kapitel 7 aus dem "Eltern-Milieu-Fragebogen" von ZINGELER (unveröff.) übernommenen Fragen (vgl. 3.2 und s. Anhang B) nebst ihrer Kodierungen, die nur z. T. unseren Gegebenheiten angepaßt wurden, werden jeweils durch die vorangestellte Abkürzung "EMF" gekennzeichnet.

5. Auf die immer wiederkehrende Aufführung der in jeder Kategorienreihe vorgesehenen Position "␣ = keine Information" wird hier verzichtet.

Kapitel 6 : ABKLÄRUNG EINIGER BEEINTRÄCHTIGUNGSMÖGLICHKEITEN DER ALLGEMEINEN LERNFÄHIGKEIT

6.1 Frage 51:
Schulzeit: anfällig für Krankheiten

1 nein, nie
2 ja, vornehmlich während der Grundschulzeit
3 ja, vornehmlich nach der Grundschulzeit
4 ja, während der ganzen Schulzeit

6.2 Fragen: 52, 52 a
Frage 52:
Schulzeit: über längeren Zeitraum krank

1 nein
2 ja, während der Grundschulzeit
3 ja, nach der Grundschulzeit

Frage 52 a:
wenn ja; haben Schulleistungen gelitten

1 nein
2 ja, etwas schlechter
3 ja, viel schlechter
4 ja, mußte Klasse wiederholen

6.3 Frage 53:
Sprachstörungen

1 nein
2 ja

6.4 Frage 54:
Linkshänder

1 nein
2 ja

6.5 Frage 55:
körperliche Behinderungen

1 nein
2 ja

Kapitel 7 : KENNZEICHNUNG DER SOZIALEN, FAMILIÄREN GEGEBENHEITEN

7.1 Struktur der Familien

7.1.1 Fragen: EMF 6, EMF 7, EMF 8

Frage EMF 6:
lebt Ehemann
1 nein
2 ja

Frage EMF 7:
lebt Ehefrau
1 nein
2 ja

Frage EMF 8:
leben Eltern getrennt (Scheidung)
1 nein
2 ja

7.1.2 Frage EMF 2:
wieviele Kinder
1 ein Kind
2 zwei Kinder
3 drei Kinder
4 vier Kinder
5 fünf Kinder
6 sechs Kinder
7 sieben Kinder
8 acht Kinder
9 neun und mehr Kinder

7.1.3 Fragen: EMF 12, 66

Frage EMF 12:

Alter des Vaters (1969)

1 35 - 39 Jahre
2 40 - 44 Jahre
3 45 - 49 Jahre
4 50 - 54 Jahre
5 55 - 59 Jahre
6 60 Jahre und älter

Frage 66:

Alter der Mutter (1969)

1 35 - 39 Jahre
2 40 - 44 Jahre
3 45 - 49 Jahre
4 50 - 54 Jahre
5 55 - 59 Jahre
6 60 Jahre und älter

7.1.4 Frage 67:

Konfession der Familie

1 alle Familienmitglieder katholisch
2 alle Familienmitglieder evangelisch
3 ein Elternteil katholisch, ein Elternteil und die Kinder evangelisch
4 ein Elternteil evangelisch, ein Elternteil und die Kinder katholisch

7.2 Berufsbedingte soziale Stellung der Familien

7.2.1 Fragen: 62, 65

Frage 62:

Beruf Großvater (väterlicherseits)

1 Berufe, die Hochschulbildung oder Studium erfordern; Berufe, die eindeutige Führungspositionen darstellen

2 Berufe, die in der Regel den Abschluß einer weiterführenden Schule voraussetzen; Berufe, die Führungspositionen auf mittlerer Ebene beinhalten

3 "Stehkragenberufe"; Berufe mit Schreibtischtätigkeit auf mittlerer und unterer Ebene; keine Akademiker und keine gehobenen Berufe; manuelle Tätigkeiten, die Führungspositionen auf unterer Ebene darstellen

4 gelernte manuelle Berufe

5 ausführende Tätigkeiten ohne Berufsausbildung

Anmerkung: diese Kodierung wurde von MAST (1969) entnommen; siehe hierzu auch Ausführungen unter 7.2.1

Frage 65:
Beruf Großvater (mütterlicherseits)
s. Berufskodierung, Kodierungsplan 7.2.1, Frage 62

7.2.2 Fragen: EMF 16/17, EMF 18/19

Frage EMF 16/17:
Vater: Schulbesuch und -abschluß

1 Volksschulabschluß
2 Realschule ohne Mittlere Reife
3 Oberschule ohne Mittlere Reife
4 Realschule mit Mittlerer Reife
5 Oberschule mit Mittlerer Reife
6 Oberschule ohne Abitur
7 Oberschule mit Abitur

Frage EMF 18/19:
Mutter: Schulbesuch und -abschluß
s. Kodierungsplan 7.2.2, Frage EMF 16/17

7.2.3.1 Fragen: 61, 63, 63 a

Frage 61:

Vater: Beruf (sziel) nach Schulabschluß

s. Berufskodierung, Kodierungsplan 7.2.1, Frage 62

Frage 63:

Mutter: Beruf nach Schulabschluß ausgeübt

1 nein

2 ja

Frage 63 a:

Mutter: welchen Beruf nach Schulabschluß ausgeübt

s. Berufskodierung, Kodierungsplan 7.2.1, Frage 62

7.2.3.2 Fragen: 61 a, 63 b

Frage 61 a:

Vater: Dauer der Berufsausbildung (en)

1 angelernt (keine Berufsausbildung)

2 2 Jahre und weniger

3 3 - 3 1/2 Jahre (≙ Lehrzeit)

4 4 Jahre und länger

Frage 63 b:

Mutter: Dauer der Berufsausbildung

s. Kodierungsplan 7.2.3.2, Frage 61 a

7.2.3.3 Fragen: 61 b, 63 c, 63 d

Frage 61 b:

Vater: wer traf Berufswahl nach Schulabschluß

1 durch damalige Umstände bedingt

2 die Eltern (bzw. Erziehungspersonen)

3 selbst ausgewählt

wenn nicht selbst gewählt: lieber anderen Beruf

1 nein

2 ja, lieber anderen Beruf

wenn lieber anderen Beruf: welchen?
s. Berufskodierung, Kodierungsplan 7.2.1, Frage 62

Frage 63 c:
Mutter: wer traf Berufswahl nach Schulabschluß
1 durch damalige Umstände bedingt
2 die Eltern (bzw. Erziehungspersonen)
3 selbst ausgewählt

Frage 63 d:
Mutter: wenn Beruf nicht selbst gewählt, lieber anderen Beruf
1 nein
2 ja, lieber anderen Beruf

wenn lieber anderen Beruf: welchen?
s. Berufskodierung, Kodierungsplan 7.2.1, Frage 62

7.2.3.4 Frage 61 c:
Vater: Beruf gewechselt
1 nein, nicht gewechselt
2 ja, gewechselt

Gründe für Berufswechsel
1 aus gesundheitlichen Gründen
2 wegen kriegsbedingter Ereignisse
3 aus finanziellen Gründen
4 Beruf sagte nicht zu

Berufswechsel erfolgte ..
1 gezwungenermaßen
2 aus freier Entscheidung

7.2.3.5 Frage 61 d:
Vater: eine Zeit beruflich nicht zufrieden
1 nie zufrieden
2 zeitweise nicht zufrieden
3 immer zufrieden

Gründe für berufliche Unzufriedenheit

1 spezielle Unzufriedenheiten führten zu Berufswechsel

2 erzwungener Berufswechsel verursachte Unzufriedenheit

3 zeitlich befristete Unzufriedenheit

7.2.3.6 Frage 61 e:

Vater: Beruf und Stellung 1970

s. Berufskodierung, Kodierungsplan 7.2.1, Frage 62

7.3 Wirtschaftliche Lage der Familien

7.3.1 Fragen: EMF 15, EMF 14/15

Frage EMF 15: (Kodierung hier gekürzt!)

Monatliches Netto-Einkommen (Positionen waren vorgegeben!)

1 ca. 600,- bis 800,- DM

2 ca. 1000,- bis 1200,- DM

3 ca. 1400,- bis 1600,- DM

4 ca. 1800,- DM oder darüber

Frage EMF 14/15:

Pro-Kopf-Einkommen (Kodierung hier gekürzt!)

Das Pro-Kopf-Einkommen wird berechnet aus den Angaben zu den Fragen EMF 14 und EMF 15.
Beispiel: Für 2 Eheleute und 3 noch nicht finanziell unabhängige Kinder sei ein Einkommen von 900,- DM angegeben: 900 : 5 = 180,- DM (ZINGELER, unveröff.)

1 50,- bis 149,- DM

2 150,- bis 249,- DM

3 250,- bis 349,- DM

4 350,- bis 449,- DM

5 450,- DM und mehr

7.3.2 Fragen: 64, 64 a - d

Frage 64:

Mutter: berufstätig seit Geburt des Kindes

1 nein, nie (evtl. weniger als 1 Jahr)

2 zeitweise (mindestens 1 Jahr und länger)

3 ja, immer (evtl. kurze Unterbrechungen)

Frage 64 a:

Mutter zeitweise berufstätig: Beginn Berufstätigkeit

1 vor Einschulung des Kindes
2 während der Grundschulzeit des Kindes
3 nach der Grundschulzeit des Kindes
4 nach 1968

Mutter zeitweise berufstätig: Dauer Berufstätigkeit

1 1 bis 2 Jahre
2 3 bis 6 Jahre
3 7 Jahre und länger

Frage 64 b:

Mutter: "Intensität" der Berufstätigkeit

1 nur 'mal zur Aushilfe
2 1-3 Tage/Woche, halbtags (halbtags = maximal
3 1-3 Tage/Woche, ganztags bis zu 5 Stunden/Tag)
4 4-7 Tage/Woche, halbtags
5 4-7 Tage/Woche, ganztags

Frage 64 c:

Mutter: Grund für Berufstätigkeit

1 Notwendigkeit, um Familie zu ernähren
2 um Anschaffungen machen zu können
3 aus Freude an der Arbeit

Frage 64 d:

Mutter: Einstellung zur Berufstätigkeit

1 nicht berufstätig zu sein
2 berufstätig zu sein

7.3.3 Fragen: EMF 3, EMF 3/4, 68

Frage EMF 3:

Räume/Wohnung (Kodierung hier zusammengefaßt!)

1 1 - 2 Räume

2 3 - 4 Räume

3 5 - 6 Räume

4 7 und mehr Räume

Frage EMF 3/4:

Wohnraum-Pro-Kopf

Der Wohnraum-Pro-Kopf wird berechnet aus den Angaben zu den Fragen EMF 3 und EMF 4.
Beispiel: Eine 3-Personen-Familie bewohnt 2 Wohnräume 2 : 3 = 0,66 (ZINGELER, unveröff.)

1 bis 0,50 ≙ 1/2 Raum/Person und weniger

2 0,51 - 0,75 ≙ 1/2 bis 3/4 Raum/Person

3 0,76 - 1,00 ≙ 3/4 bis 1 Raum/Person

4 1,01 und mehr ≙ mehr als 1 Raum/Person

Frage 68:

mit Wohnverhältnissen nicht zufrieden

1 nein, immer zufrieden

2 ja, aber nur bis 1959 (Vorschulzeit)

3 ja, aber nur bis 1964 (Ende Grundschulzeit)

4 ja, aber nur bis 1968 (Ende Hauptschulzeit)

5 ja, aber nur bis 1970

6 ja, bis heute (1970) nicht zufrieden

Mietwohnung oder Eigenheim (1970)

1 Mietwohnung

2 Eigenheim

Kapitel 8 : KENNZEICHNUNG DES FAMILIÄREN ANREGUNGSANGEBOTES

8.1.1.1 Fragen: 27, 27 b, 27 a

Frage 27:
täglich eine Zeitung
1 nein, nicht täglich
2 ja, täglich

Frage 27 b:
seit wann etwa
1 seit maximal 6 Jahren
2 seit 10 Jahren und länger

Frage 27 a:
welche Zeitung
1 nur regionale Zeitung
2 regionale und überregionale Zeitung

8.1.1.2 Fragen: 40, 40 a, 47, 47 a, 45, 46

Frage 40:
Eltern: Fernsehapparat
1 nein
2 ja

Frage 40 a:
Fernsehapparat: seit wann?
1 seit 1967 oder später
2 seit 1965/66
3 seit 1963/64
4 seit 1961/62
5 seit 1959/60
6 seit 1958 oder früher

Frage 47:
wie oft sieht Mutter (Vater) fern

1 nie
2 seltener als 1 mal pro Woche
3 1 mal pro Woche
4 3-4 mal pro Woche
5 täglich

Frage 47 a:
wieviele Stunden/Woche sieht Mutter (Vater) fern

1 keine
2 3 Stunden
3 7 Stunden
4 15 Stunden
5 20 Stunden oder mehr

Frage 45:
Mutter: welche Art von Sendungen am liebsten

1 "leichte" Unterhaltung
2 "gehobene" (anspruchsvolle) Unterhaltung
3 Sport
4 Berichte aus Wissenschaft und Forschung
5 Tagesgeschehen und Kommentare

Frage 46:
Vater: welche Art von Sendungen am liebsten
s. Kodierungsplan 8.1.1.2, Frage 45

8.1.2.1 Fragen: 26, 26 a, 26 b
Frage 26:
Eltern: Mitglied einer Buchgemeinschaft

1 nein, noch nie
2 ja

Frage 26 a:

Wann erfolgte Aufnahme der Mitgliedschaft

1 vor 1954 (vor Geburt des Kindes)
2 zwischen 1954 und 1959 (vor Einschulung des Kindes)
3 zwischen 1960 und 1964 (während der Grundschulzeit)
4 zwischen 1965 und 1968 (nach der Grundschulzeit)
5 nach 1968

Wie lange dauert(e) die Mitgliedschaft

1 1 bis 3 Jahre
2 4 bis 6 Jahre
3 7 bis 9 Jahre
4 10 bis 12 Jahre
5 13 bis 15 Jahre
6 16 Jahre und länger

Frage 26 b:

Gründe für Mitgliedschaft

1 der Kinder wegen
2 aus Freude am Lesen
3 aus Freude am Besitz eigener Bücher
4 wegen der günstigen Bedingungen
5 vertraglich begründeter Zwang zu Bücherabnahme

Gründe für Aufkündigung der Mitgliedschaft

1 finanzielle Gründe
2 Angebot sagte nicht zu
3 keinen Platz mehr
4 keine Zeit zum Lesen

8.1.2.2 Fragen: 36, 36 a, 36 b, 36 c

Frage 36:

Eltern: Besitz von Nachschlagewerken

1 nein, keinerlei Nachschlagewerk
2 ja, Nachschlagewerk, aber kein Lexikon
3 ja, nur Lexikon
4 ja, Lexikon und noch andere Nachschlagewerke

Frage 36 a:

Lexikon: Anzahl der Bände

1 1 Band

2 2 bis 3 Bände

3 4 bis 5 Bände

4 mehr als 5 Bände

Frage 36 b:

Lexikon: wie lange schon

1 nach 1968 angeschafft

2 nach Grundschulzeit angeschafft (≙ 1965-1968)

3 während der Grundschulzeit angeschafft (≙ 1960-1964)

4 schon vor Einschulung des Kindes angeschafft (≙ vor 1960)

Frage 36 c:

Mutter/Vater: Benutzungshäufigkeit

1 1 mal im Jahr oder weniger

2 mindestens 1 mal im halben Jahr

3 mindestens 1 mal alle 2 Monate

4 mindestens 1 mal im Monat

5 mindestens 1 mal pro Woche

8.1.3.1 Fragen: 31, 32

Frage 31:

Mutter: "liebste" Freizeitbeschäftigung

1 lesen

2 sportliche Betätigung

3 handarbeiten (bzw. basteln)

4 Gartenarbeit

5 Rätselraten

6 fernsehen

7 sich ausruhen

Anmerkung: Die Ziffern 1 - 5 wurden den aktiven - und die Ziffern 6 und 7 den passiven Freizeitbeschäftigungen zugerechnet.

Frage 32:

Vater: "liebste" Freizeitbeschäftigung

s. Kodierungsplan 8.1.3.1, Frage 31

8.1.3.2 Fragen: 30, 30 a

Frage 30:

Mutter/Vater: Mitglied eines Vereins/Gruppe

1 nein, nie
2 nein, aber früher einmal
3 ja, z. Z. eine Mitgliedschaft
4 ja, z. Z. mehr als eine Mitgliedschaft

Mutter/Vater: Art des Vereins/Gruppe

1 geselliger Art
2 Musik
3 Sport
4 gemeinnütziger Art

Frage 30 a:

Mutter/Vater: Dauer der Mitgliedschaft

1 2 Jahre und weniger
2 3 bis 6 Jahre
3 7 bis 10 Jahre
4 11 Jahre und länger

8.1.3.3 Fragen: 33, 33 a

Frage 33:

'mal ins Theater/Konzert

1 nein
2 ja

Frage 33 a:

wenn ja: wie oft etwa im Jahr

1 1 mal im Jahr oder weniger
2 1 bis 2 mal im halben Jahr
3 ca. 1 mal im Monat

wenn nein: Gründe, weshalb nicht ins Theater

1 kein Interesse
2 keine Zeit dafür
3 wohnen zu entlegen
4 lassen Kinder nicht gern allein
5 zu teuer

8.2.1.1 Frage 27 c:
liest Kind Tageszeitung (Zeitpunkt 1970)

1 nein
2 ja

wenn ja: wie oft liest Kind Tageszeitung (Ztpkt. 1970)

1 gelegentlich (sporadisch, unregelmäßig)
2 1 mal pro Woche
3 2 bis 3 mal pro Woche
4 täglich

wenn ja: seit wann liest Kind Tageszeitung

1 seit dem 2. Schuljahr ≙ 7 Jahre
2 seit dem 3.-4. Schulj. ≙ 8 - 9 Jahre
3 seit dem 5.-6. Schulj. ≙ 10 - 11 Jahre
4 seit dem 7.-8. Schulj. ≙ 12 - 13 Jahre
5 seit dem 9.-10. Schulj. ≙ 14 - 15 Jahre
6 seit dem 11.-12. Schulj. ≙ 16 - 17 Jahre

wie kam Kind dazu, Zeitung zu lesen

1 durch die Schule
2 von selbst
3 Nachahmung von Familiengewohnheiten
4 direkte Aufforderung seitens der Familie

8.2.1.2 Fragen: 42, 42 a, 41, 41 a, 44, 43, 44 a
Frage 42:
Kind 10 Jahre: wie oft ferngesehen
s. Kodierungsplan 8.1.1.2, Frage 47

Frage 42 a:

Kind 10 Jahre: wieviele Stunden/Woche ferngesehen

s. Kodierungsplan 8.1.1.2, Frage 47 a

Frage 41:

Kind 14 Jahre: wie oft ferngesehen

s. Kodierungsplan 8.1.1.2, Frage 47

Frage 41 a:

Kind 14 Jahre: wieviele Stunden/Woche ferngesehen

s. Kodierungsplan 8.1.1.2, Frage 47 a

Frage 44:

Kind 10 Jahre: welche Fernsehsendungen am liebsten

1 nur ausgesprochene Kindersendungen

2 teils Kinder-, teils Erwachsenensendungen

3 nur Erwachsenensendungen

Frage 43:

Kind 10 Jahre: wählte Fernsehsendungen selbst aus

1 nein, unbeabsichtigte Vorauswahl

2 nein, beabsichtigte Vorauswahl

3 bedingt ja, selbst gewählt, aber mußte Zustimmung einholen bzw. nur Nachmittagsprogramm

4 ja (z. T. ohne weitere Erklärung)

Frage 44 a:

Kind 14 Jahre: welche Fernsehsendungen am liebsten

s. Kodierungsplan 8.1.1.2, Frage 45

8.2.2.1 Fragen: 23, 23 a, 25, 25 a, 23 c, 25 b

Frage 23:

besitzt Kind eigene Bücher

1 nein

2 ja

Frage 23 a:
Kind: wieviele Bücher etwa

1 5 Bücher oder weniger
2 10 Bücher
3 20 Bücher
4 30 Bücher
5 50 Bücher oder mehr

Frage 25:
Kind: Mitglied einer Leihbibliothek

1 nein, nie
2 ja

Frage 25 a:
Kind: wann begann Mitgliedschaft (Leihbibliothek)

1 im 2. Schuljahr
2 im 3. oder 4. Schuljahr
3 im 5. oder 6. Schuljahr
4 im 7. bis 9. Schuljahr

Kind: wie lange dauert(e) Mitgliedschaft

1 1 Jahr und weniger
2 2 bis 3 Jahre
3 4 bis 5 Jahre
4 6 bis 7 Jahre
5 8 Jahre und länger

Frage 23 c:
Gründe der Eltern bei der Wahl von Buchgeschenken

1 Erfüllung spezieller Wünsche
2 Förderung der Kinder

Frage 25 b:
Anregung zur Mitgliedschaft (Leihbibliothek)

1 durch Gleichaltrige, Spielkameraden
2 durch Schule / Kirche
3 durch Elternhaus, Familie, Geschwister

8.2.2.2 Fragen: 3, 24

Frage 3:

lernte lesen

1 mit großen Schwierigkeiten
2 mit einigen Schwierigkeiten
3 ohne jede Schwierigkeit
4 leicht
5 besonders leicht

Frage 24:

wieviel liest er/sie (Zeitpunkt Interview)

1 fast gar nicht
2 wenig
3 weder viel noch wenig
4 nicht übermäßig viel
5 sehr viel

Anmerkung: Die Leseintensität wurde desgleichen für die "Grundschulzeit" und die Jahre "nach der Grundschulzeit" erfragt.

8.2.2.3 Fragen: 24 b, 24 c

Frage 24 b:

Kind 10 Jahre: bevorzugter Lesestoff

1 "Heftchen" (Comics)
2 Bücher und "Heftchen" gleichermaßen
3 Bücher

Frage 24 c:

Stellungnahme der Mütter zum Lesestoff

1 "Heftchen"-Lesen gern gesehen und unterstützt
2 Lesen allgemein gern gesehen und unterstützt
3 Bücher-Lesen gern gesehen und unterstützt

Beurteilung des Lesens von "Heftchen"

1 keine Einwände gegen das Lesen von "Heftchen"
2 Einwände gegen das Lesen von "Heftchen"

8.2.3.1 Fragen: 34, 38, 34 b, 38 b

Frage 34:

Kind 10 Jahre: bevorzugte Freizeitbeschäftigung

1 körperliche Ertüchtigung / Sport
2 lesen
3 gestalten
4 Geselligkeit

Frage 38:

Kind 14 Jahre: bevorzugte Freizeitbeschäftigung

s. Kodierungsplan 8.2.3.1, Frage 34

Frage 34 b:

Eltern Einwände gegen Freizeitbeschäftigungen (Kind 10 Jahre)

1 nein, keine Einwände
2 ja, Einwände

Frage 38 b:

Eltern Einwände gegen Freizeitbeschäftigungen (Kind 14 Jahre)

s. Kodierungsplan 8.2.3.1, Frage 34 b

8.2.3.2 Fragen: 28, 28 a, 28 b, 28 c

Frage 28:

außerschulischer Unterricht

1 nein
2 ja

Frage 28 a:

Unterricht: welcher Art

1 Musik
2 Sport
3 Musik und Sport

eine oder mehrere Arten zusätzlicher Unterrichtung

1 eine Art Unterricht
2 mehr als eine Art Unterricht

Frage 28 b:

Beginn des (ersten) zusätzlichen Unterrichts

1 mit 7 Jahren und jünger
2 mit 8 bis 9 Jahren
3 mit 10 bis 11 Jahren
4 mit 12 bis 13 Jahren
5 mit 14 Jahren und älter

Dauer des (längsten) zusätzlichen Unterrichts

1 1 Jahr und weniger
2 2 bis 3 Jahre
3 4 bis 5 Jahre
4 6 Jahre und länger

Frage 28 c:

außerschulicher Unterricht: woher stammte Anregung

1 Schule
2 Gleichaltrige
3 Familie

Anmerkung: wenn Kind mehr als eine Art Unterricht erhielt, ging der mit der längsten Dauer in die Verrechnung ein.

8.2.3.3 Fragen: 29, 29 a, 29 b

Frage 29:

Kind: Mitglied eines Vereins/Gruppe

1 nein, nie
2 nein, aber früher eine Mitgliedschaft
3 nein, aber früher mehr als eine Mitgliedschaft
4 ja, z. Z. eine Mitgliedschaft
5 ja, z. Z. mehr als eine Mitgliedschaft

Art des Verein/Gruppe

1 Musikgruppe

2 Sportgruppe

3 Jugendgruppe

Anmerkung: bei mehr als einer Mitgliedschaft wurde die mit der längsten Dauer bzw. bei Mitgliedschaften mit gleicher Dauer die mit dem früheren Beginn verrechnet.

Frage 29 a:

Beginn der Mitgliedschaft

1 mit 7 Jahren und jünger

2 mit 8 bis 9 Jahren

3 mit 10 bis 11 Jahren

4 mit 12 bis 13 Jahren

5 mit 14 Jahren und älter

Dauer der (längsten) Mitgliedschaft

1 1 Jahr und weniger

2 2 bis 3 Jahre

3 4 bis 5 Jahre

4 6 Jahre und länger

Frage 29 b:

1 Schule, Pfarre

2 Gleichaltrige

3 Familie

Kapitel 9 : KENNZEICHNUNG DES FAMILIÄREN, SCHULBEZOGENEN LEISTUNGSDRUCKS

9.1.1.1 Fragen: 1, 1 a, 1 b

Frage 1:
Schultyp nach Grundschulzeit

1 Sonderschule
2 Volks- bzw. Hauptschule
3 Realschule
4 Oberschule bzw. Gymnasium

Frage 1 a:
erste Anstoß für Wahl des Schultyps

1 notwendige Konsequenz
2 Schule bzw. Lehrer
3 Kind selbst
4 Eltern

Eltern von Hauptschülern: Real- oder Oberschulbesuch erwogen

1 nein, weder Real- noch Oberschulbesuch erwogen
2 ja, weiterführende Schule allgemein erwogen
3 ja, Realschulbesuch erwogen
4 ja, Oberschulbesuch erwogen

Eltern von Realschülern: Oberschulbesuch erwogen

1 nein, Oberschulbesuch nicht erwogen
2 ja, Oberschulbesuch erwogen

Eltern von Haupt- und Realschülern:
wurde ein 'höherer' Schultyp erwogen

1 nein
2 ja

Frage 1 b:

warum wurde Kind nicht auf "höheren" Schultyp geschickt

1 Kind wollte nicht

2 Leistungen reichten nicht aus

3 mangelndes Vertrauen in Leistungsfähigkeit

4 gewählter Schultyp genügte

5 finanzielle Gründe

9.1.1.2 Fragen: 20, 20 b, 14, 14 a, 14 b

Frage 20:

Mutter/Vater: Zufriedenheit mit Schulleistungen während der Grundschulzeit

1 hätte im ganzen viel besser sein können

2 hätte im ganzen etwas besser sein können

3 hätte in dem einen oder anderen Fach eine Note besser sein können (nicht ganz zufrieden)

4 im großen und ganzen zufrieden

5 sehr zufrieden (stolz)

Frage 20 b:

Mutter/Vater: Zufriedenheit mit Schulleistungen nach der Grundschulzeit

s. Kodierungsplan 9.1.1.2, Frage 20

Frage 14:

Klasse mit 30 Schülern: mit welchem Platz wäre Mutter zufrieden

1 1. bis 5. Platz

2 6. bis 10. Platz

3 11. bis 15. Platz

4 16. bis 20. Platz

5 21. bis 25. Platz

6 26. bis 30. Platz

Frage 14 a:

Klasse mit 30 Schülern: mit welchem Platz wäre Vater zufrieden

s. Kodierungsplan 9.1.1.2, Frage 14

Frage 14 b:

Klasse mit 30 Schülern: mit welchem Platz wäre Kind zufrieden

s. Kodierungsplan 9.1.1.2, Frage 14

9.1.2.1 Fragen: 57, 57 a

Frage 57:

Mutter: "Traumberuf" für Kind

1 nichts erträumt oder erhofft

2 bestimmte Ausbildung erträumt oder erhofft

3 bestimmte(n) Beruf(srichtung) erträumt oder erhofft

Mutter: wenn Beruf erträumt, welchen?

s. Berufskodierung, Kodierungsplan 7.2.1, Frage 62

Frage 57 a:

Vater: "Traumberuf" für Kind

s. Kodierungsplan 9.1.2.1, Frage 57

Vater: wenn Beruf erträumt, welchen?

s. Berufskodierung, Kodierungsplan 7.2.1, Frage 62

9.1.2.2 Fragen: 58, 58 a

Frage 58:

Mutter: Existenz von Berufswünschen unter gegebenen Voraussetzungen

1 keinerlei Vorstellungen oder konkrete Wünsche

2 Wünsche anderer werden akzeptiert

3 konkrete Berufswünsche für das Kind

Mutter: Berufswunsch unter gegebenen Voraussetzungen

s. Berufskodierung, Kodierungsplan 7.2.1, Frage 62

Frage 58 a:

Vater: Existenz von Berufswünschen unter gegebenen Voraussetzungen

s. Kodierungsplan 9.1.2.2, Frage 58

Vater: Berufswunsch unter gegebenen Voraussetzungen

s. Berufskodierung, Kodierungsplan 7.2.1, Frage 62

9.1.2.3 Frage 59:

wesentlichste Aspekt bei Berufswahl (an 1. Stelle)

1 Interesse, Neigung
2 Befähigung, Eignung
3 Verdienst
4 Beruf mit Zukunft
5 Aufstiegschancen
6 verschiedene Arbeits- bzw. Berufsbedingungen

wesentlichste Aspekt bei Berufswahl (an 2. Stelle)

s. Kodierungsplan 9.1.2.3, Frage 59

9.2.1.1 Fragen: 8, 8 a, 12, 12 a

Frage 8:

gab es gute Klassenarbeiten (Grundschulzeit)

1 nein
2 ja

Kind kam mit guter Klassenarbeit nach Hause:
Verhalten der Mutter

emotionale_Belohnung_

1 "gefreut" (unbestimmt im Ausdruck)
2 Freude mimisch ausgedrückt
3 körperliche Zuwendung (Zärtlichkeiten, Liebkosungen)

verbale Belohnung

1 gelobt, aber Selbstverständlichkeit
2 ermuntert
3 vorbehaltlos gelobt

materielle_Belohnung_

1 Belohnungen werden abgelehnt
2 nicht regelmäßig materielle Belohnung
3 regelmäßig materielle Belohnung
4 grundsätzlich materielle Belohnung (vorher ausgesetzt)

Frage 8 a:

gab es gute Klassenarbeiten (nach Grundschulzeit)

1 nein

2 ja

Kind kam mit guter Klassenarbeit nach Hause: Verhalten der Mutter (nach Grundschulzeit)

s. Kodierungsplan 9.2.1.1, Frage 8

Frage 12:

gab es gute Schulleistungen (Grundschulzeit)

1 nein

2 ja

gute Schulleistungen während der Grundschulzeit: Verhalten der Mutter

s. Kodierungsplan 9.2.1.1, Frage 8

Frage 12 a:

gab es gute Schulleistungen (nach der Grundschulzeit

1 nein

2 ja

gute Schulleistungen nach der Grundschulzeit: Verhalten der Mutter

s. Kodierungsplan 9.2.1.1, Frage 8

9.2.1.2 Fragen: 9, 9 b, 9 c, 13, 13 a, 13 b

Frage 9:

schlechte(re) Klassenarbeit (Grundschulzeit)

1 kam nie vor

2 kam vor

Frage 9 b:

Art der emotionalen Zuwendung

1 negative Zuwendung (bestrafend)

2 neutrale, rein sachliche Haltung

3 positive Zuwendung (belohnend)

Art der Bestrafung

1 emotionale Bestrafung
2 verbale Bestrafung
3 materielle Bestrafung
4 physische Bestrafung

Frage 9 c:
schlechte(re) Klassenarbeit (nach Grundschulzeit)

1 kam nie vor
2 kam vor

Art der emotionalen Zuwendung
s. Kodierungsplan 9.2.1.2, Frage 9 b

Art der Bestrafung
s. Kodierungsplan 9.2.1.2, Frage 9 b

Frage 13:
Zeiten, mit Schulleistungen nicht zufrieden

1 nein
2 ja

Frage 13 a:
Unzufriedenheit mit Schulleistungen: wann

1 nur während der Grundschulzeit
2 zeitweise während und nach der Grundschulzeit
3 nur nach der Grundschulzeit
4 immer (nie recht zufrieden)

Frage 13 b:
Mutter/Vater: Art der emotionalen Zuwendung
s. Kodierungsplan 9.2.1.2, Frage 9 b

Mutter/Vater: Art der Bestrafung
s. Kodierungsplan 9.2.1.2, Frage 9 b

9.2.2.1 Fragen: 15, 16

Frage 15:

genügend Elternabende?

1 zu wenige Elternabende
2 genügend Elternabende
3 zu viele Elternabende

Frage 16:

außer der Reihe Lehrer aufgesucht

1 nein
2 ja, hinbestellt
3 ja, aus eigenem Antrieb

Häufigkeit solcher Schulbesuche

1 einmal
2 mehrmals (öfter als einmal)
3 regelmäßig

9.2.2.2.1 Fragen: 4 a, 35 a, 39 a; 4 b, 35 b, 39 b;
4 d, 35 d, 39 d

Fragen 4 a, 35 a, 39 a:

Beaufsichtigung der Schularbeiten (1., 3./4., 9. Schuljahr)

1 nein
2 ja

wie wurde beaufsichtigt (1., 3./4., 9. Schuljahr)

1 zwischendurch immer 'mal gucken gegangen
2 mit im Raum
3 daneben gesessen, aber selbst anderweitig beschäftigt
4 daneben gesessen, um zu helfen

wie häufig wurde beaufsichtigt (1., 3./4., 9. Schuljahr)

1 selten (weniger als 1 mal in der Woche)
2 gelegentlich (etwa 1 mal in der Woche)
3 häufig (mehrmals in der Woche)
4 fast täglich

bis wann wurden Schularbeiten beaufsichtigt

1 nie
2 nur im 1. Schuljahr
3 2. bis 4./5. Schuljahr
4 6. bis 9. Schuljahr

Fragen 4 b, 35 b, 39 b:

Hilfe bei schriftlichen Schularbeiten (1., 3./4., 9. Schuljahr)

1 nein
2 ja

wie häufig wurde geholfen (1., 3./4., 9. Schuljahr)

1 selten
2 gelegentlich
3 häufig
4 fast täglich

Fragen 4 d, 35 d, 39 d:

Kontrolle der Schularbeiten (1., 3./4., 9. Schulj.)

1 nein
2 ja

wie häufig wurden Schularbeiten nachgesehen (1., 3./4., 9. Schuljahr)

1 selten
2 gelegentlich
3 häufig
4 fast täglich

9.2.2.2.2 Fragen: 13, 17, 18, 13 a, 17 b, 18 b, 13 c, 17 c, 18 c

Frage 13:

Zeiten, mit Schulleistungen nicht zufrieden

1 nein
2 ja

Frage 17:
'mal nicht so gut mitgekommen
1 nein, ist immer gut mitgekommen
2 ja, mal nicht so gut mitgekommen

Frage 18:
ernste Gefahr, nicht versetzt zu werden
1 nein
2 ja

Frage 13 a:
Unzufriedenheit mit Schulleistungen: wann
1 nur während der Grundschulzeit
2 zeitweise während und nach der Grundschulzeit
3 nur nach der Grundschulzeit
4 immer

Frage 17 b:
'mal nicht so gut mitgekommen: wann
s. Kodierungsplan 9.2.2.2.2, Frage 13 a

Frage 18 b:
ernste Gefahr, nicht versetzt zu werden: wann
1 während der Grundschulzeit
2 während und nach der Grundschulzeit
3 nach der Grundschulzeit

Frage 13 c:
Unzufriedenheit mit Schulleistungen: Maßnahmen
1 keine familiäre Förderung
2 "indirekte" familiäre Förderung
3 direkte familiäre Förderung

Frage 17 c:
'mal nicht so gut mitgekommen: Maßnahmen
s. Kodierungsplan 9.2.2.2.2, Frage 13 c

Frage 18 c:

ernste Gefahr, nicht versetzt zu werden: Maßnahmen

s. Kodierungsplan 9.2.2.2.2, Frage 13 c

ANHANG D

L E B E N S L A U F

Am 12. Juni 1945 wurde ich als Tochter des Drogisten Werner Heise und seiner Ehefrau Eva, geborene Hartmann, in Berlin-Tempelhof geboren.

Im Juni 1951 wurde ich in Berlin-Friedenau eingeschult. Nach sechsjähriger Grundschulzeit bestand ich die Aufnahmeprüfung für das Rheingau-Gymnasium in Berlin-Schöneberg; dort besuchte ich den neusprachlichen Zweig.

Im Juli 1959 verlegte mein Vater aus beruflichen Gründen unseren Wohnsitz nach Flensburg. Dort wurde ich in der 9. Klasse (Obertertia) des Auguste-Viktoria-Lyzeums aufgenommen. Nach Abschluß der 10. Klasse (Untersekunda) entschied ich mich für den Besuch des sozialkundlichen Zweiges.

Aufgrund einer beruflichen Versetzung meines Vaters zogen wir im April 1962 nach Bremen um. Dort wurde ich in das Gerhard-Rohlfs-Gymnasium in Bremen-Vegesack umgeschult, wo ich nun, aus schulischen Gründen, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig wählen mußte. Am 20. Februar 1964 bestand ich dort mein Abitur.

Im Anschluß an die Reifeprüfung besuchte ich für ein Jahr die Höhere Handelsschule der Kaufmännischen Bildungsanstalten in Bremen-Vegesack. Im Sommersemester 1965 begann ich an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster mit dem Studium der

Psychologie. Dort legte ich am 14. November 1967, nach dem 5. Semester, die Diplom-Vorprüfung für Psychologen ab; nach dem 9. Semester bestand ich, ebenfalls dort, am 27. Oktober 1969 die Diplom-Hauptprüfung für Psychologen. Das sich anschließende Promotionsstudium beendete ich mit Ablauf des Wintersemesters 1976/77.

Seit April 1971 bin ich verheiratet und bin als Mutter eines dreieinhalbjährigen Sohnes und einer einjährigen Tochter zur Zeit Hausfrau.

Oldenburg, den 6.5.1977